



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da
Educação
2007

Rosalina de Sousa Gomes **As Linguagens na Construção e
Desenvolvimento da Relação
Pedagógico-Educativa**



**Universidade de
Aveiro
2007**

Departamento de Ciências da
Educação

**Rosalina de Sousa
Gomes**

**As Linguagens na Construção e
Desenvolvimento da Relação
Pedagógico-Educativa**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Evaristo Vicente Fernandes, Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e do Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha, Professor do Departamento de Comunicação e Arte, da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da FCT no
âmbito do POSI – Desenvolver
Competências – Medida 1.2

o júri

Presidente

Prof. Dra. Maria Ana Dias Monteiro Santos
Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Feliciano Henrique Veiga
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Manuel Maria Alte da Veiga
Universidade do Minho

Prof. Dr. Evaristo Vicente Fernandes
Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Carlos Alberto Agapito Galaricha
Universidade de Aveiro

Prof. Dra Maria da Conceição Almeida Martins
Instituto Politécnico de Viseu

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Evaristo Fernandes e Professor Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha, ao Sushil, Maya, Sidh, Nicolau e Raul, e restantes pessoas amigas, pelo incentivo e presença. Aos outros também agradeço pela força despertada.

palavras-chave

Linguagens, construção, fragmentação, “educere”, interacção, pedagogia.

resumo

Este trabalho é o resultado de uma Investigação-Acção/Reflexão-Participativa sobre as linguagens que poderão contribuir para uma interacção pedagógica construtiva e educativa.

A procura das competências que permitirão aceder a esta finalidade, levou à análise da herança cultural baseada na fragmentação do ser e dos conhecimentos, perspectivando-se edificar a unicidade.

O percurso percorrido implicou tempo de formação interdisciplinar, tempo de participação activa em diversas áreas, directa ou indirectamente ligadas com esta investigação, tempo de observação videogravada de aulas, tempo para as Acções e tempo para a reflexão/redacção.

Após leitura e análise dos dados obtidos, deduz-se que a qualidade da interacção pedagógica poderá depender da aceitação de uma mudança de linguagens, centradas no *educere* e na unicidade, de forma a possibilitar o auto-conhecimento de todos os actores intervenientes neste processo. Supõe-se que a concretização do conjunto de todos estes factores permitirá o despertar de sujeitos autónomos, responsáveis e livres...

keywords

Languages, construction, fragmentation, *educere*, interaction, pedagogy.

abstract

This work is the result of a Research-Action/Participated Reflection on the languages which might contribute to a constructive and educational pedagogic interaction.

Having this goal in mind, we sought to analyse the cultural heritage based on the fragmentation of the being and the knowledge, setting out to develop the unity.

The path that we took has required time for interdisciplinary training, for active participation in several areas either directly or indirectly connected to this research, for watching classes that had been previously tape recorded, for the Actions and for the reflection/writing.

After reading and analysing the obtained data, one may deduce that the quality of the pedagogic interaction might depend on the acceptance of a change of languages, centred on the *educere* and on the unity, in order to enable the self-knowledge of all the actors playing a part in this process. The combination of all these factors will, supposedly, allow the awakening of autonomous, responsible and free individuals.

Índice

Introdução p.13

1 – Problema e hipóteses..... p.17

2 – Objectivos p.18

Metodologia

1 – Sinopse da Investigação p. 21

2 – Considerações sobre Metodologias de Investigação p. 25

A – COMPONENTE TEÓRICA

A.1 – CAMPO DE INVESTIGAÇÃO..... p 35

I – Contextualizar “As Linguagens” p.35

I.1 - EDUCAÇÃO: delimitações semânticas e divergências
fenomenológicas p.35

I.2 – DESENVOLVIMENTO p.43

I.2.1 – Introdução p.43

I.2.2 - Alguns modelos de desenvolvimento humano p.46

I.3- CONSTRUÇÃO : um processo dinâmico e progressivo p.57

A.2. – UNIVERSO DE REFERÊNCIA

I - Génese e função da linguagem: expressar o pensar e o sentir	p.61
I.1. Breve retrospectiva da dualidade entre sentir (corpo)/pensar (mente)	p.66
I.2 – Consequências da dualidade	p.71
I.2.1. – Alexitimia relacional	p.71
I.2.2. – Profusão das representações e suas consequências nas interacções	p.81
I.2.3 - Representações de si, e dos outros em si, na escola	p.88
A – Diferentes formas de representação de si mesmo	p.90
B – Diferentes formas de percepção do Outro	p.91
C – Diferentes formas de percepção das representações que o outro tem de si mesmo	p.93
I.2.4 – Representações e Interacção: outras implicações	p.96
II – Características da comunicação eficiente.....	p.103
II.1 – O erro e a construção de si mesmo	p.113
II.2 – Olhares/representações como factor de construção	p.121
III - Ensino e seus efeitos na relação pedagógica	
III.1 - Métodos directivos:	p.126
III.2.- Métodos não directivos:	p. 127
III.3. Características das metodologias e técnicas utilizadas na transmissão dos saberes	p.127
III.3.1 - Método interrogativo	p.127
III.3.2 - Método demonstrativo	p.128
III.3.3 - Métodos activos	p.128
IV – Qualidade das interacções pedagógico-relacionais	p.131
IV.1 - Interacção e emoções	p.132
IV.2 - Interacção e comunicação total	p.135
IV.3 - Interacções harmoniosas	p.138

B – COMPONENTE PRÁTICA

B1 – OBSERVAÇÃO E REGISTO

I – Introdução	p.144
I.1. - Matriz da pesquisa – visualização geral do trabalho ...	p.144
II – O <i>Corpus</i>	p.148
II.1 - Caracterização da amostra e procedimentos	p.148
II.1.2 –_Meios utilizados	p.148
II.3 - Esquema das fontes dos dados obtidos	p.149
II.3.1 – Síntese	p.150
II.3.2 – Observações	p.150
III – Tratamento da amostra	p.151
III.1 – Esquemas das principais Linguagens utilizadas, em geral, pelas alunas (os) professoras(es), na sala de aula	
III.1.1 - Expressão do olhar	p.152
III.1.2 - Interacção na sala de aula	p.153
III.1.3 - Expressão da voz	p.155
III.1.4 - Estado emocional na sala de aula	p.156
III.1.5 - Corpo/ Movimentos/ cinésica	p.158
III.1.6 –_Vocabulário – Discurso	p.159
III.1.7 – Outras linguagens/comportamentos Não Verbais (LNV) em sala de aula	p.160

III.2 – Registo das Linguagens permitindo/impedindo “educere”	
Observação e Videogravação de aulas	p.162
III.2.1 – Análise das aulas videogravadas	p. 167
III.2.1.1 – Escola A.	p.167
III.2.1.2 - Escola B	p.170
III.2.1.3 – Escola C	p.173
III.2.1.4 – Escola D.	p.177
III.3 – Conclusões da Observação	p.179

B2 – INTERVENÇÃO NAS AULAS

I - CONSTRUÇÃO E RELAÇÃO PEDAGÓGICA

“Descobrir uma interacção Pedagógica Construtiva”	p. 182
I.1. - Programa das acções	p.189
I.1.1. - Objectivos	p.189
I.2. - Tipo de exercícios	p.192

II – ANALISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS

a) SITUAÇÃO INICIAL

II. 1 – Auto-retratos	p.215
II. 1.1 – Pré-teste	p.216
II.1.2.– Testes	p.219
II.1.2.1. – Escola - C	p.219
II.1.2.1.1 – Síntese	p.222

II.1.3 – Escola – B	p.225
II.1.3.1. - Comentários	p.227
II.1.4 - Escola Sec. A.....	p.228
II.1.4.1 – Comentários	p.232
II.1.4.2 – Síntese da turma A.....	p.233
II.1.4.3.- Síntese de todas as turmas	p.234
II.2 –Análise do questionário nº1 -	p.236
II.3 – Comparação auto-retratos/questionário	p.240
b) ACÇÕES	
II.4. – Análise do questionário nº2 – “feed-back das acções”	p.246
II.4.1 – Análise das respostas fechadas – benefícios das acções	p.246
II.5 – Respostas às perguntas abertas	p.249
II. 6 – Questionário nº 3 – síntese	p.252
III – CONCLUSÃO	p.254
BIBLIOGRAFIA	p.257

Anexos

I - Acção no 1º ciclo - PRÉ-TESTES

I.1 - Descrição sumária da experiência p.272

I.1.1 – Escola Básica A._ p.272

I.1.2 - Escola Básica B p.276

DIARIO DE CAMPO

I.2 - Apontamentos durante o ano lectivo 2002/2003 p.279

I.3 - Apontamentos durante o ano lectivo 2003/2004 p.284

II – Acção nos 2º, 3º ciclos e Escola Secundária

II.1. - Diário de campo p.294

II.2 – Análise do conteúdo dos diários p.309

II.3 – Diagnostico da situação inicial p.312

II.3.1 – Auto- retratos (síntese de todas as turmas)..... p.312

II.3.2 – Comparação 1º 2º momento em cada turma
(outras amostras)..... p.321

II.3.3– Questionário Nº1 p.349

II.3.4 – Tabelas – Questionário nº1 p.351

II.4. – Avaliação das acções - Questionário nº2..... p.374

II.4.1 – Tabelas – Questionário nº 2 p.375

II.5. – Questionário nº 3 – Inquérito final p.384

II.5.1 – Tabelas – Questionário nº3 p.390

III - Antes e depois da experiência -Amostras

III.1 - Síntese de “expressões” na Escola A..... p.421

III.2 - Prolongamento da experiência na Escola C

IV - Documentação administrativa

“A oposição traz concórdia e da discórdia nasce a mais bela harmonia. Os despertos têm um mundo em comum, enquanto os adormecidos, cada um possui o seu próprio mundo privado”

Heráclito

“O poder pode ser alcançado por meio do conhecimento, mas só o Amor nos leva à perfeição”.

Tagore

I - INTRODUÇÃO

No seguimento de longos anos passados no ensino e de várias circunstâncias, quando surgiu a oportunidade de investigar alguns aspectos inerentes à problemática da Educação, poderíamos comparar o facto de ter aceite regressar a este universo, à de um trapezista que olha para o abismo. Neste sector profissional/desportivo, só o equilíbrio, a perseverança, a confiança e a temeridade, permitem evitar a queda fatal e persistir na modalidade. Aliado a estes factores, existe um outro, certamente o mais importante, a saber, o ânimo do público, o mar de rostos que não se deseja desapontar, sendo este o panorama que o trapezista capta quando se debruça desviando o olhar do horizonte.

Neste trabalho, também foi o público a que se dirige a Educação que constituiu a mola propulsora, e o horizonte vislumbrado durante todo o percurso, assim como o grande desejo de contribuir, de alguma forma, para diminuir a insatisfação captada neste público.

Um projecto megalómano? Alguém terá de começar e outros continuarão.

Como começar? Não é certamente principiando pelo tecto que as casas se constroem. É necessário primeiro analisar a terra, saber se é suficientemente firme, de maneira a suportar os alicerces e fundações sólidas. Aos poucos a casa constrói-se, sendo este processo orientado pelos especialistas, engenheiros e arquitectos, porque a estética também conta.

Da mesma forma, não faz sentido começar a construção de um “novo ensino” pelo tecto, a saber por leis e decretos sem primeiro olhar, ver, palpar e sentir o terreno.

Ora, as fundações de um ensino situam-se, em primeiro lugar, na sala de aula, e em todos os indivíduos que aí convivem, em cada um deles, sem excluir ou desapontar nenhum, porque cada um é único, irrepetível, logo especial, tanto alunas e alunos como professoras e professores. Os primeiros alicerces começam pelo reconhecimento desta especificidade e unicidade.

Depois surgem outros parâmetros, nomeadamente a razão de ser e a maneira como se processa aquele convívio, sabendo que a consciência destes aspectos irá determinar a solidez, ou não, da construção. Ignorar estes factores é como não considerar a natureza do material e a sua função no conjunto da construção das casas. Tijolos sem cimento, e vice-versa, não têm utilidade. É a junção dos dois, e outros elementos, que irão formar as paredes, mas, como se sabe, tijolos decepados e cimento mal preparado provocam fissuras nas casas.

Assim, o respeito da integridade de cada indivíduo e a valorização da sua importância na turma, são factores determinantes para uma interacção bem sucedida na sala de aula, assim como condições indispensáveis para fundações sólidas da

personalidade. O contrário, como é de supor, só pode levar à ruína, quer da formação dos alunos, quer da realização profissional dos professores.

Ora, voltando à analogia com a construção civil, quando todos os factores estão reunidos para uma edificação sólida, o resultado final é a transformação de materiais rudes em algo de esteticamente belo, porque a presença do arquitecto orientou os trabalhos para que a beleza seja visível, a sua acção sendo algo semelhante à arte de um escultor, criando formas a partir de pedras brutas. Nesta actuação não estará implícito algum sentido estético, e até ético, e não será esta arquitectura interna incompatível com o mau gosto, a insensibilidade e até a ausência de percepção da beleza? Por outro lado, a quantidade de conhecimentos cognitivos, racionais, representarão os requisitos suficientes para definir a qualidade dessa estrutura? E serão estes que determinam a qualidade do arquitecto?

Da mesma forma, a construção inerente ao processo de ensino/aprendizagem não exigirá condições semelhantes, e quais serão as consequências na sua ausência? Que resultado esperar quando só há um desenvolvimento cognitivo e aquisições quantitativas do conhecimento, num processo quase idêntico a uma base de dados de um computador?

Foram estas questões e princípios que orientaram a pesquisa das linguagens que podem construir/destruir a relação, pedagógica e educativa, existente entre o professor(a) e seus alunos(as) na sala de aula, partindo do princípio que esta interacção comporta a possibilidade de contribuir para o desabrochar do florescimento do ser que cada aluno e aluna possuem em si e, portanto, permitir a edificação de belos “edifícios” ou, então, pelo contrário, manter “os materiais” no seu estado bruto ou, pior, deteriorá-los.

Como se pode facilmente depreender, para semelhante projecto não poderíamos recorrer a uma metodologia de investigação convencional. Após muito deambular, inspiramo-nos das teorias de Serge Moscovici, que integram no raciocínio lógico o “senso comum”, assim como a experiência e até as emoções. Além disso, neste novo modelo, não são unicamente as tradicionais fronteiras entre razão/senso-comum e razão/emoção que são esbatidas, mas também a canónica delimitação entre sujeito/objecto. Assim, é exigido ao investigador integrar-se no âmbito do estudo, de forma a intervir, simultaneamente, em três áreas: pensar, sentir, actuar/criar. Desta forma, mais do que relatar conhecimentos, numa

postura distanciada e desprendida, o investigador procura uma maneira de conciliar racionalismo/empirismo, objectividade/subjectividade/criatividade, sendo a indução/dedução, e sobretudo a intuição, uma espécie de bússolas indispensáveis.

Por isso, neste tipo de metodologia existe uma permanente simbiose entre a teoria e a prática, e, visto que o investigador é levado a actuar no próprio terreno de pesquisa, ele implica-se e inclui-se na observação, analisando-se e questionando as consequências da sua acção, o que requer capacidade de alternar entre a subjectividade e a objectividade, num constante duplo movimento. Ora, estando-se, assim, implicado e envolvido, atribui-se maior ênfase à fluidez da criatividade, assim como ao prazer de descobrir e dar a conhecer novos saberes, passando os resultados para um plano menos relevante.

Tendo em conta esta orientação, todo o conteúdo do trabalho é o produto destes pressupostos, tanto na Primeira Parte dedicada aos fundamentos teóricos, como na Segunda consagrada à componente prática.

1 – Problema e hipóteses

1.1. Problema

“Será que as linguagens que os profissionais do ensino utilizam para comunicar com os seus alunos contribuem para a construção e o desenvolvimento das relações pedagógico-educativas” ?

1.2. Hipóteses prévias

- a) “Para que haja “construção” e “desenvolvimento” será necessária uma auto e recíproca aceitação entre alunos e professores ?”
- b) “As linguagens que os professores utilizam serão adaptadas ao “público-alvo” (serão, por exemplo, demasiado simétricas, ou, pelo contrário, distantes, repressivas, exageradamente assimétricas, logo susceptíveis de desencadear bloqueio, “desmobilização geral”, falta de interesse, abandono escolar, etc...)?”
- c) “A utilização de linguagens adequadas às necessidades do público alvo (ou seja, por exemplo: junção de firmeza com doçura...) despertará um sentimento positivo pela escola e pela aprendizagem?”
- d) “É possível que o recurso às pausas na sala de aula, de forma a aliviar a eventual tensão aí existente (com movimentos corporais e exercícios de relaxamento diversos...) poderá contribuir para um melhor aproveitamento do tempo escolar e das aprendizagens, para aumentar a concentração e o auto-domínio, para despertar e aumentar a consciência de si-mesmo....?”
- e) “Será que um auto-conceito (e auto-estima...) dos alunos (mas tb. dos professores...) negativo influencia as aprendizagens? Qual será o resultado após estímulo de um auto-conceito positivo incluído nas sessões de relaxamento, por ex.) ?

2 – OBJECTIVOS

Face ao levantamento das anteriores hipóteses, parece claro apresentarmos como objectivos da presente investigação:

- Referir a multi-funcionalidade da comunicação (informar, interagir, conectar-se, inter-relacionar-se, estabelecer contacto...)
- Patentear a relevância do auto-conhecimento para uma relação pedagógica construtiva.
- Reconhecer a importância da empatia, da abertura, da aceitação de si mesmo e do outro, etc.. para uma comunicação construtiva e eficiente.
- Referir a importância de Ser “si mesmo” nas interacções educativas.
- Sublinhar os benefícios a nível pedagógico da “ecologia interior, relacional e/ou social”¹.
- Referir a importância da aceitação e do reconhecimento da comunicação interpessoal.
- Reconhecer a importância de possuir ou não inteligência emocional e relacional na relação pedagógica.
- Descrever as linguagens que podem ser construtivas ou destrutivas na relação pedagógica.

¹ Ou seja: integrar funções psíquicas (sensações, intuição, pensamento, emoções-sentimentos...) para conseguir adquirir um equilíbrio pessoal, que permita atingir, com progressiva e simultânea maturação, a complexidade dos diversos conhecimentos

- Sugerir diferentes linguagens que podem contribuir para um melhoramento pedagógico-educativo e pessoal.
- Objectivar o subjectivo².
- Referir a relevância da ordenação não quantitativa, sobretudo quando se trata de seres humanos, ou seja recusar uma avaliação unicamente baseada em apreciações quantitativas.
- Relançar o debate para uma pedagogia baseada numa perspectiva abrangente do ser humano em constante comunicação consigo mesmo e com todos.
- Defender uma perspectiva humana e impregnada de “amor sábio” nas relações pedagógicas e educativas.

² Além da justificação referida na Introdução, e na Metodologia apresentada nas páginas seguintes, relativamente à importância de incluir o sujeito na própria investigação, seria uma grande incoerência defender o conceito de totalidade e não se incluir nesse todo.

METODOLOGIA

1 – SINOPSE DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a posição de questionamento que se manteve ao longo da realização deste estudo, inclusive em relação aos métodos de investigação em vigor, proceder-se-á, em primeiro lugar, e, logo a seguir, a uma reflexão sobre os paradigmas dominantes neste âmbito, a fim de problematizar a tradicional relação assimétrica entre sujeito/objecto. A intenção subjacente é a de permitir e defender a inclusão de todos, nomeadamente o sujeito objectivado, num determinado espaço e tempo, requisito quase indispensável quando se opta pela Investigação-Acção-Participativa.

De seguida, a fim de contextualizar “as linguagens”, procedeu-se a uma síntese das principais teorias existentes no âmbito do desenvolvimento e do construtivismo. No entanto, tendo em conta que este estudo se enquadra no universo da Educação, iniciar-se-á pelo esclarecimento da conotação implícita neste termo, de forma a esclarecer o que realmente se pretende “desenvolver e construir”.

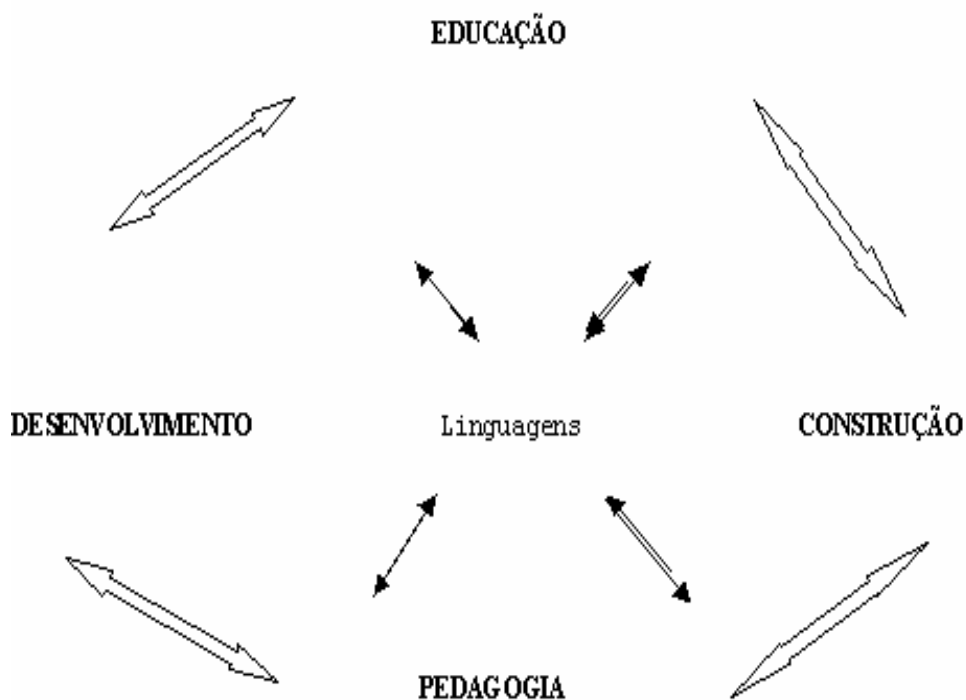
Procurar-se-á no capítulo a seguir apresentar uma reflexão interdisciplinar sobre as linguagens, enquadrando-se estas numa relação pedagógica e educativa, cuja qualidade é o objectivo principal de toda esta problemática. Tendo em vista esta finalidade, será enfatizada a necessidade de unir o pensar com o sentir, optando-se pela desistência da fragmentação do ser, que pode estar na origem da actual crise, quer da Educação, quer da sociedade, uma e outra interagindo e influenciando-se mutuamente.

De facto, ao efectuar um breve “flash-back”, ou uma analepse, constata-se que a “opressão” do sentir tomou proporções desmesuradas a partir do Renascimento, acentuando-se ainda mais a partir do século XIX. O efeito desta opção - resultando, segundo alguns autores, na oscilação do pêndulo para o lado oposto - terá sido a fragmentação dos indivíduos, dividindo-se estes entre o totalitarismo racional e cognitivo, e um fascínio pelas paixões e emoções.

Depreende-se após esta breve síntese que esta dualidade dificulta a aquisição da consciência de si. No capítulo seguinte abordar-se-á o efeito desta ausência nas percepções e representações individuais, emitindo-se a hipótese da existência, em cada “si mesmo”, de uma multidão de representações – o verdadeiro Eu perdendo-se nessa multidão.

O desenvolvimento e a construção de uma relação pedagógica educativa de qualidade terá, então, de procurar meios para remediar esta situação, nomeadamente incentivando actividades e formas de comunicação que permitam a descoberta e aceitação da totalidade do Eu, indo ao encontro dos outros. Tendo em vista esta finalidade, será, então, necessário analisar e escolher o método de ensino apropriado. Esta será a última temática abordada na 1ª parte.

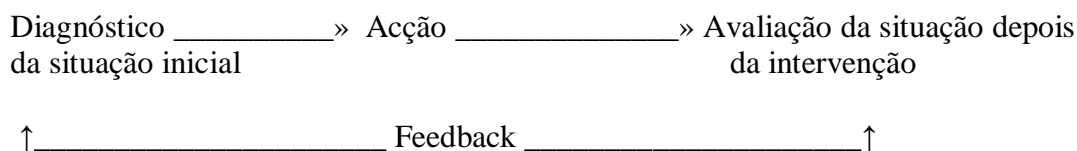
O seguinte diagrama permitirá obter uma melhor visualização da organização do campo de investigação acabada de sintetizar, assim como obter uma imagem mais precisa do papel das linguagens:



Na parte dedicada ao estudo empírico, a 2ª parte, e num confronto entre a teoria e a prática, será efectuada a análise empírica do *corpus* recolhido. Este é constituído por uma amostra de quatro turmas: duas do 5º/6º ano, uma do 6º ano e outra do 10º/11º ano. O pré-teste foi realizado em duas escolas Básicas; na primeira escola com todas as turmas, e na segunda com duas turmas: uma do 3º/4º ano e outra do 4º ano. A investigação obedeceu às regras da Investigação-Acção-Participativa.

Assim, após a observação vídeo-gravada de 45 aulas, procedeu-se à Acção a fim de testar “linguagens” que poderão contribuir para complementar a reflexão sobre a qualidade da relação pedagógica, desejando-se que esta seja, em primeiro lugar, educativa, e assim sendo, certamente daí resultará um desenvolvimento construtivo, logo dinâmico.

Para avaliar a Acção-Participativa foi efectuado um diagnóstico da situação antes e depois da Acção, ou seja:



Os instrumentos de medida utilizados, inspirados em Evaristo Fernandes, foram os seguintes:

1. Auto-retratos e questionários para elaborar o diagnóstico da situação antes das intervenções e o feedback das acções
2. Viodeograções
3. Diário de campo (apontamentos durante e após gravações e acções)

Os resultados obtidos serão apresentados após se terem cruzado todos os dados.

Assim, para a realização da totalidade do presente trabalho respeitou-se a seguinte sequência:

Identificação → Videogravação → Acção → Avaliação → Análise
do problema Observação da pertinência dos dados
da hipótese

2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O paradigma dominante nas metodologias de investigação científica, em todas as áreas do saber, inclusive nas ciências humanas e sociais, tem sido essencialmente baseado no empirismo e no positivismo, cujas principais características são:

- o sujeito observa, analisa, revela, relata ou delata o objecto precavido dum olhar distante e neutro.
- os meios utilizados para descrever essa observação são essencialmente a racionalidade cognitiva e a classificação, utilizando-se instrumentos matemáticos nomeadamente a estatística ou o cálculo.

Esta enfatização da matemática tem diversas consequências, como por exemplo o facto de que só é considerado científico o que se pode quantificar e só é considerado objectivo o que for científico.

Este paradigma tem exercido um forte impacto no pensamento em geral, em todas as áreas do conhecimento, tanto mais eficaz e poderoso quanto maior o fascínio e a autoridade que a ciência conseguiu obter junto da sociedade. Sobre esta questão, Serge Moscovici e Miles Hewstone afirmam o seguinte:

“Dans notre société, la science est investie d’une autorité sans faille. On a la conviction qu’elle fait fond sur des idées certaines pour accomplir des actes de sorcellerie au laboratoire. (...) Dès lors, toute image, toute idée, toute notion émanant de la science est immédiatement dotée d’une réalité. Aussi insaisissable par les sens, aussi incompréhensible pour l’intelligence et aussi paradoxale pour le sens commun qu’elle soit, nous nous précipitons à lui reconnaître une existence plus solide que le voudraient les scientifiques eux-mêmes”³.

³ Serge Moscovici e Miles Hewstone, “*De la Science au Sens Commun*”, in *Psychologie Sociale*, PUF Fondamental, Paris, 1984, p.562

No entanto, possivelmente devido à insatisfação que o paradigma acima referido proporciona, ao terem constatado a ineficiência do papel dos intelectuais na sociedade, a partir dos anos 80, alguns investigadores, essencialmente na área das Ciências Sociais (é o caso, por exemplo, de Serge Moscovici, Latour, Habermas, Stengers, Boltanski, Thévenot), começam a questionar esta visão da ciência. Marta Alcocer, explica este descontentamento como segue: “las investigaciones que realizan son caras; los resultados de estas muy limitados, se convierten en reportes que circulan en las universidades o en la alta burocracia, y la mayoría acaban archivadas después de leerse en algún congreso y/o publicarse en alguna revista especializada.”⁴

Além disso, sendo este motivo aquele que certamente mais impulsionou o desejo de mudança, estas investigações “no tienen mayor trascendencia social. Ni revolucionan teóricamente ni llegan a grupos sociales más amplios. Aquéllos a quienes el investigador investigo permanecen al margen de la investigación”. E para cúmulo, a população objecto dos estudos “no se ven beneficiados por ella. En pocas palabras, los estudios de las ciencias sociales no parecen conducir ni a un conocimiento más profundo ni al mejoramiento de vida de las sociedades”.

Devido a todos estes motivos, uma silenciosa pergunta começa a crescer: qual a real importância e utilidade destas investigações?...

Foi assim que surgiram outros paradigmas exigindo outras metodologias, nomeadamente a Investigação-Ação Participativa (a IAP). Um dos principais efeitos desta mudança baseia-se na substituição do olhar distante por outro mais próximo ao ponto de este se fundir com o objecto. Além disso, em vez do predomínio da razão estatística que exigia a neutralidade e a separação radical entre o sujeito e o objecto, procura-se objectivar as subjectividades, implicando-se, envolvendo-se e incluindo-se o sujeito no mundo do objecto, de forma a melhor o captar. Por outro lado, o senso comum, passa a ser um dado a considerar na análise dos resultados.

⁴ Alcocer, Marta, *Investigación acción participativa*, in Galindo Cáceres, Jesus (Coordinador), Técnicas de Investigación, Pearson, Addison Wesley Longman, Mexico, 1998, p.433

Continuando este processo de “abertura”, ou de “emancipação” em relação ao domínio, ou até totalitarismo, da racionalidade cognitiva, em que a verdade é unicamente determinada pelos factos objectivos, alguns investigadores em Ciências da Educação têm vindo a reivindicar a aceitação de outros discursos além dos científicos, como, por exemplo, os discursos de opinião⁵, permitindo até que o sujeito seja interpelado, o que, como é óbvio, põe em causa a tradicional relação assimétrica entre sujeito e objecto, daí resultando, em contrapartida, uma aproximação. Assim, neste novo paradigma, já não é só o sujeito que transforma, modifica, ou até constrói ou cria o objecto. Agora, um e outro exercem a mesma função.

Conforme José Alberto Correia refere⁶, estas mudanças não implicam, como é óbvio, uma diluição do sujeito no objecto ou a não distinção entre os discursos científicos e os de opinião ou profanos. Irremediavelmente, a estes, assim como ao sentido comum, falta-lhes o rigor, a sistematização, a objectividade.

No entanto, a este propósito, Serge Moscovici e Miles Hewstone (1984) relembram que o trabalho científico incide essencialmente em sistematizar dados fornecidos pelos discursos profanos, atribuindo então a estes um papel activo para a aquisição do conhecimento, já que os materiais a sistematizar são produzidos neste universo.

“Les sciences semblent seulement raffiner et tamiser les matériaux ordinaires livrés par le sens comum. Elles y distinguent des réalités qui sont d’abord confondues (...) Le travail de la science apparaît ainsi comme travail d’élucidation et de mise en ordre de matériaux populaires, religieux et mêmes magiques. Il tranforme par la raison ce qui a été accumulé para la tradition. Il soumet au contrôle de l’expérience ce qui n’était assujetti qu’au contrôle de la pratique et du groupe. Bref, la science ne serait que le sens comum systématisé.⁷”

⁵ Sobre esta temática baseámo-nos em José Alberto Correia, in Para uma Teoria em Educação, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, Porto, 1998 (p.181-189) e As Ideologia Educativas em Portugal nos últimos 25 anos, Cadernos Pedagógicos, Asa Editores II, S.A., Porto, 2000

⁶ Ibid. in Para uma Teoria em Educação, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, Porto, 1998, p. 186

⁷ Serge Moscovici e Miles Hewstone, “*De la Science au Sens Commun*”, in Psychologie Sociale, PUF Fondamental, Paris, 1984, p.452

No entanto, certamente devido a uma necessidade de purificação e de delimitação dos territórios, e sobretudo talvez a fim de estabelecer uma hierarquia, a ciência afastou-se ou até rompeu com este conhecimento, que foi então considerado “profano” em comparação com o “sagrado saber científico”. Ora, o efeito desta ruptura contribuiu para uma modificação do modo de pensar e ser das pessoas, conforme refere Serge Moscovici:

“Le propre da la science contemporaine n’est pas de partir du sens commun mais de rompre avec lui et de le bouleverser de fond en comble. Elle détruit pierre par pierre au bulldozer la maison de pensée dans laquelle les hommes ont rangé, génération après génération, le fruit de leurs observations et de leurs réflexions. Et leur vie et leur entourage changent à mesure que change leur esprit”⁸.

Além disso, a ciência penetra no universo profano de forma que “le jeu de la science devient en partie le jeu du sens commun”⁹. Conforme referimos acima, o poder e fascínio pela ciência alastrou-se de tal forma nas mentalidades que “chacun, savant ou ignorant, veut dévorer la part du gâteau de la science qui lui revient légitimement”¹⁰, porque dela depende o reconhecimento, o estatuto, o direito à palavra, a influência, a autoridade.

Por todos estes motivos, não é de estranhar que qualquer questionamento das regras estabelecidas seja hostilizado. Também se compreendem as tentativas de “purificações”, rejeitando os “discursos periféricos”, a fim de preservar inalterada a imagem construída, mantendo bem delimitados os territórios.

Ora, o trabalho aqui apresentado enquadra-se nos discursos que visam o questionamento das metodologias educativas convencionais. Partindo do princípio que a reflexão educativa, mais do que em qualquer outro campo do saber, necessita de discursos

⁸ Ibid. p.543

⁹ Ibid. p.540

¹⁰ Ibid. p.544

e metodologias que não sejam unicamente ditados pelos discursos tradicionais e normativos (destas inovações dependendo a evolução dos saberes em educação e a existência de alguma criatividade), optou-se por um modelo distanciado da “purificação” na medida em que não se utilizou um olhar distante nem neutro para captar o sentido do real; não se recorreu unicamente à racionalidade cognitiva para observar, descrever e analisar o objecto; não se destacaram os instrumentos matemáticos para interpretar a realidade observada e também não há a convicção de que a objectividade depende unicamente duma avaliação quantitativa.

Na realidade, a metodologia utilizada neste trabalho poderá enquadrar-se numa continuação do paradigma dominante a partir da década de 80, denominado “objectivação de subjectividades”¹¹, em que sujeito e objecto são subjectivados; no entanto, em vez de uma fusão entre o sujeito e o objecto procurou-se praticar e sugerir uma epistemologia do “olhar para si mesmo”, de forma a que sujeito e objecto, num processo simultâneo, desenvolvam e construam a sua individualidade e autonomia, e ao mesmo tempo, pelo facto de estarem no mesmo nível e situação, consigam atingir uma espécie de osmose, ou seja uma influência e interpenetração recíprocas.

De facto, ao existir uma experiência, ou vivências idênticas, sucede uma espécie de simbiose entre sujeito e objecto, um e outro estando no mesmo processo interactivo, logo numa relação simétrica, e então surge o inesperado: existe simultaneamente “desenvolvimento”, ou seja “sair de si” e “envolvimento”, um “regressar a si”, um “(re)ligar-se”, evitando, assim, “os efeitos desagregadores (...) da cientificidade em educação”.¹²

Após este processo, verifica-se que as linguagens de uns e outros - conforme se pode constatar na avaliação das acções, no 2º momento - tornam-se mais claras ao ponto de a linguagem verbal passar a ser quase secundária, o que evita o incómodo da verborreia.

¹¹ Cf José Alberto Correia, in *A Construção Científica do Político em Educação*, Rev.Educação, Sociedade & Cultura n.º15, 2001 n.º19-43, p. 39

¹² Cf. José Alberto Correia in Para uma Teoria Crítica em Educação, op. cit. p. 183

Predominam, então, os sorrisos, a abertura, o bem-estar, a utilização de símbolos alegres e felizes nas representações de si mesmo (os auto-retratos), nomeadamente o sol, flores, e diversas outras expressões indicando contentamento, assim como mútua e recíproca aceitação.

Ora, a partir do momento em que existem estas expressões, conseguiu-se atingir planos de abrangência que possibilitam eliminar a tradicional distância, barreira, ou até ruptura, entre sujeito e objecto¹³. Em contra partida, o sujeito transforma-se em “nós”, à procura do mesmo conhecimento, a saber a ligação com o “si mesmo”, não havendo, então, necessidade de objectivar, mas de criar. Assim sendo, a observação realizada a partir desta perspectiva faz com que já não se observe para analisar, desmontar, decompôr (quicá destruir), mas para criar, ou construir, uma plataforma de entendimento entre sujeito e objecto, escutando-o, olhando-o, vendo-o, percebendo-o, ou seja utilizando todas as linguagens ou capacidades perceptivas de que se dispõe, para que seja possível surgir desta interacção um conhecimento novo.

Ora, só pode existir uma verdadeira construção se houver respeito de todos, “olhando e vendo” o objecto como se este fizesse parte de nós, o que não é a mesma coisa que a introjecção, mas uma espécie de simbiose que faz com que surja a consciência de que todo acto exercido nos outros tem efeitos retroactivos em si. Sendo assim, observar, respeitar, cuidar, escutar, olhar, ver o objecto é uma forma de observar-se, respeitar-se, cuidar de si, escutar-se, olhar para si, ver-se.... Ousa-se supôr que este tipo de metodologia sugere uma espécie de “investigação inclusiva” em que todos estão incluídos no mesmo processo.

Para ilustrar esta metodologia, o neuropsicólogo Francisco Varela recorre ao universo artístico de M.C. Escher (nomeadamente o desenho intitulado “mãos desenhando” - onde cada mão desenha a outra - e outro representando um jovem que, simultaneamente, ele observa, ou seja o jovem está ao mesmo tempo dentro e fora do quadro¹⁴), de forma a

¹³ Sobre esta questão remetemos para os Novos Paradigmas da Educação e da Ciência, que serão abordados nos próximos capítulos

¹⁴ Varela, Francisco, Autonomie et Connaissance – Essai sur le Vivant – Ed. Seuil, La couleur des idées, 1989, p. 20 e 30

evidenciar o facto de o conhecimento ser ao mesmo tempo objectivo e subjectivo, aliás circular, visto que “nous sommes nous-mêmes enfermés dans un domaine cognitif dont nous ne pouvons nous échapper”¹⁵.

Esta ideia é referida para demonstrar o facto de que “la tradition suggère que l’expérience relève , soit de l’objectivité, soit de la subjectivité: dans ce cas, le monde existe en soi et nous le voyons comme il est; dans l’autre cas, nous ne le percevons qu’à travers notre subjectivité”. A saída deste dilema, segundo Francisco Varela é que “si nous suivons le fil conducteur de la circularité, nous pouvons aborder cette question embarrassante d’un point de vue différent où *participation* et *interprétation*, sujet et objet sont inséparablement mêlés¹⁶”.

No entanto, conforme foi referido, esta interligação só pode existir se houver a construção de uma interacção que seja simultaneamente “inclusiva” e autónoma, ou, melhor dizendo sem (con)fusão, o que não é decididamente a mesma coisa que o “olhar distante”, a separação, a ruptura e a neutralidade, que caracterizam a investigação factual baseada na racionalidade unicamente cognitiva. Por outro lado, a autonomia tem como preocupação preservar o respeito da individualidade e da existência de cada um, ou seja, tem o cuidado de evitar qualquer deturpação, qualquer deterioração ou até destruição do objecto, sabendo, no entanto, que durante este processo interactivo que leva ao conhecimento mútuo, quer se queira quer não, tanto objecto como sujeito são modificados, (mas, então, que esta modificação seja construtiva).

Todavia, é de supor que para atingir esta finalidade será necessário atingir a consciência da totalidade de si mesmo, a saber uma consciência que inclua além da Razão Superior¹⁷, os Sentimentos, especialmente o mais elevado, ou seja o Amor E, segundo a terminologia de Maslow, o “amor do ser do outro, amor sem necessidade, amor não

¹⁵ Ibid. p.29

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Cf esquema referido por Damásio, António, in O Sentimento de Si, O Corpo, a Emoção e a Neurologia da Consciência, Publicações Europa América, Fórum da Ciência, Mem Martins, 2000, p. 76

egocêntrico”¹⁸, aquele estado que permite “percepcionar o mundo tal qual ele é, sem carácter de utilidade, que normalmente nele se pretende ver¹⁹”, ou ainda a capacidade de interpretar “o objecto globalmente sem relacionar os atributos”, de forma a conseguir captar que cada ser “é único na sua espécie e deve, por consequência, ser percebido como indivíduo²⁰”. Surge a similitude deste conceito do Amor, segundo Maslow (o Amor E) ao Estádio 6, segundo as teorias do desenvolvimento moral propostas por Kohlberg, em que o individuo é orientado por princípios éticos universais, conforme será referido em capítulo posterior.

Além disso, a importância de adquirir Consciência de si, é o que permite objectivar o sujeito, conforme descreve Edgar Morin:

“O *eu* autoconsidera-se simultaneamente como sujeito e como objecto de conhecimento e considera o ambiente objectivo implicando neste a sua própria existência subjectiva. Este fenómeno pressupõe, antes de mais nada, uma aptidão reflectiva, no sentido desdobrante do termo, quer dizer, pela qual a consciência, olhando-se a si própria, se torna, por sua vez, objecto de conhecimento. Esta aptidão só pode aparecer quando as ideias e as noções se objectivaram em palavras e em sinais, isto é, quando se puderam constituir sistemas cognitivos. Deste modo, quando um sistema cognitivo esbarra com problemas, com dificuldades, com paradoxos, que não pode transpor, o sujeito pensante está eventualmente apto a tomar como objecto de exame, de estudo, de verificação, o sistema pelo qual ele examinava, estudava, ou verificava, inclusivamente, apto a elaborar um metassistema que passe a ser o seu novo quadro de referência. Este processo pode desencadear-se quando o espírito do sapiens descobre as contradições, os paradoxos e as incertezas fundamentais referentes à dualidade do sujeito e do objecto e às interferências confusionais entre o real e o imaginário. Este movimento em direcção a um segundo, depois a um terceiro e depois a um enésimo grau de conhecimento, segrega e alimenta a consciência, que emerge abarcando ao mesmo tempo o objecto do conhecimento e o

¹⁸ Fernandes, Evaristo, Psicopedagogia e Psicanálise da Educação, Para uma Pedagogia Humanista, Tecnilivro, Lda, Porto, 1983, p.50

¹⁹ Ibid., p. 52

²⁰ Ibid., p.53

conhecimento tornado objecto, processo em que o eu se desvenda e se ressentir cada vez mais como sujeito, ao mesmo tempo que se oferece como objecto de estudo e de análise. A consciência, nestas condições, encontra-se envolvida no jogo cada vez mais complexo da verdade e do erro.”²¹

Ora, é justamente a ausência de consciência de si, que leva à separação do sujeito e do objecto, tornando o conhecimento (e o sujeito) fragmentado, disperso, incontrolável:

“(…) sabemos que a ciência que estabeleceu a sua eficácia sobre a separação entre o sujeito e o objecto, os factos e os valores, escapou ao seu próprio controlo, quer dizer, ao controlo dos sábios, que passaram a ser funcionários. A física atómica foi manipulada pelas forças, cegas e incertas, que comandam e disputam entre si as nossas sociedades históricas; a biologia será manipulável e manipulada por sua vez. E, o que ainda é mais grave, a antropologia, quando passar a ser verdadeiramente uma ciência, sê-lo-á também.” “Assim, é de uma maneira dramática, incerta, aleatória, que hoje se põe o problema da natureza do homem, da unidade do homem, da natureza da sociedade”²².

Por todos estes motivos, torna-se urgente abolir a separação que leva à fragmentação. Também se compreende, então, a necessidade duma nova epistemologia dos métodos de investigação científica, devendo esta incentivar a descoberta de si mesmo, em vez de utilizar o objecto como pretexto de fuga. A importância desta questão é que da consciência depende o tipo de percepção de si e do objecto. Quando estes são seres vivos²³, especialmente em fase de desenvolvimento e de construção, então torna-se ainda mais importante o auto-conhecimento, de modo a atingir as capacidades acima referidas, ou seja adquirir um nível de consciência que inclua Razão Superior e Amor Universal.

No entanto, conforme Edgar Morin afirma, “nós estamos no começo do conhecimento. Estamos igualmente, como já repetimos bastantes vezes, no começo da consciência”²⁴.” Então há que ter paciência.

²¹ Morin, Edgar, *O Paradigma Perdido*, op.cit., p.131

²² Ibid. p. 210

²³ Seres vivos, nomeadamente os humanos

²⁴ Edgar Morin, *O Paradigma Perdido*, op. Cit. p. 212

A – COMPONENTE TEÓRICA

A.1 - CAMPO DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

Face às análises reflexivas anteriores e, antes do desenvolvimento da temática central deste trabalho: as linguagens, a seguir serão analisados os conceitos operacionais que delimitam a problemática educacional, conforme representado no diagrama acima.

I – CONTEXTUALIZAR “as Linguagens”

I.1 - EDUCAÇÃO : delimitações semânticas e divergências fenomenológicas

Na raiz da palavra “educação” encontramos dois verbos

- *educare* (“amamentar”, i.e. “alimentar”)
- *educere* (“conduzir para fora de”)

Estes dois verbos estão na origem duma dualidade no âmbito da Educação, com prolixa bibliografia para as duas opções. Assim, existem autores que defendem que a educação deve ser baseada no *educare*, neste verbo estando implícito “o fundamento das abordagens centradas no conteúdo²⁵”, ou, melhor dizendo, considerar que o ensino deve ser essencialmente aprendizagem, formação, instrução a receber, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de aptidões úteis para a sobrevivência, e até adestramento, o que subentende, de alguma forma, uma espécie de domesticação.

Já outros autores defendem que a educação, não desprezando totalmente o *educare*, deve ser, essencialmente, *educere*, ou seja ajudar o educando a expressar-se, e então, em vez dos conteúdos, o centro das atenções seria o sujeito, respeitando a sua natureza, individualidade e particularidades.

Quer se opte por uma perspectiva ou por outra, as duas opções possuem pontos comuns, nomeadamente a indispensável existência de actores (alunos e professores), sem

²⁵ Enciclopédia Larousse

os quais não pode haver acção, as divergências situando-se no tipo da inter-acção e da comunicação existente entre eles, movimentando-se esta actuação num espaço bem circunscrito: a Escola.

Os estudos existentes sobre esta matéria irão então focar-se em questões bem precisas sobre estes 4 aspectos distintos, mas inter-relacionados (alunos, professores, acção, espaço). Existe uma vastíssima literatura, sobre cada um destes temas, que podemos resumir em três temáticas essenciais, nomeadamente:

- 1) Objectivos da educação
- 2) Conhecimentos sobre os alunos (ou seja, saberes relacionados com a psicologia, biologia, psicomotricidade, sociologia, etc...)
- 3) Preocupações e saberes relacionadas com o papel dos professores e a interacção com os alunos (o que remete para a pedagogia e didáctica)

Sobre os objectivos da educação, grande parte de autores consideram que é necessário ter em conta “a estrutura do sujeito a educar, a estruturação das tarefas de aprendizagem que se lhe propõem e a interacção que se desenvolve entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa²⁶”, o que remete para uma relação triangular focalizada na estrutura dos três pólos: alunos, professores, acção. Nesta perspectiva foi atribuída grande importância ao domínio do conhecimento sistemático sobre os actores e à capacidade de organização da acção.

Já outros autores consideram que os verdadeiros objectivos da educação são “a busca da plena realização e do pleno desabrochamento dos educandos, e não a sua domesticação, adestramento ou simples socialização²⁷”. Nesta óptica, é atribuído grande importância ao *educere*, sendo então a educação uma acção que “conduz para fora”, de forma “a sair de si

²⁶ José Tavares, Isabel Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p.13

²⁷ Fernandes, Evaristo, Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, p. 92

mesmo”²⁸ - de dentro para fora - opondo-se ao *educare*, ao “alimento” que vem de fora para dentro. Por outro lado, em vez do triângulo, estes autores, propõem um círculo colocando no centro o Eu pessoal do educando e as suas necessidades, o processo de ensino/aprendizagem tendo como preocupação identificá-las e satisfazê-las.

“A viragem necessária que se impõe é a de que, tanto as situações e processos educativos como as actividades pedagógicas, devem favorecer e reforçar a auto-organização, estruturação e dinâmica do eu pessoal, em relação à própria personalidade do educando, ao meio ambiente, à comunicação e linguagem; em relação ao desenvolvimento e aquisição dos conhecimentos, aos dinamismos de conceptualização e aos sistemas de cultura e da Sociedade. A dinâmica da presente objectivação deve consciencializar todo o professor de que, sendo um ser humano, se encontra perante realidades humanas, sensibilidades, aptidões, habilidades e personalidades diferentes, e que, se no processo ensino/aprendizagem, este não incentiva os alunos nem interessa os professores, é porque não foi pensado para os alunos”²⁹.

Assim, conforme referido, o papel do professor é fundamental, para atingir os objectivos da educação, alunos e professores estando obviamente interrelacionados.

Neste âmbito, independentemente dos pontos de vista, é mais ou menos consensual que o professor “não pode ser apenas o transmissor de um determinado número de conhecimentos específicos, mas também o interveniente no desenvolvimento GLOBAL do educando.”³⁰ No entanto, José Tavares e Isabel Alarcão insistem que é necessário que o professor tenha “sempre em mente a estrutura do sujeito”³¹.

²⁸ José Tavares, Isabel Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p.131

²⁹ Fernandes, Evaristo, Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, op. cit. p. 92

³⁰ José Tavares, Isabel Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p.13

³¹ José Tavares, Isabel Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p.13

Já para os defensores do *educere*, além da sistematização e do conhecimento, é necessário aprofundar o auto-conhecimento e o domínio pessoal, alertando, então, para alguns riscos que podem surgir durante a interação professor/aluno, quando não existe esta consciência, nomeadamente identificações, interferências e fusões, sugerindo o “olhar para si mesmo”, como forma de evitar estes perigos. Por outro lado, é recomendado simultaneamente aceitação e abertura, de forma a facilitar a descoberta e o “sair de si mesmo”, conforme refere Evaristo Fernandes : “a verdadeira e autêntica educação não pode consistir num processo de identificação com outrem, mas sim de identificação consigo mesmo. Não pode ter por objectivo a identificação com esta ou aquela parcela do “outro” mas sim, com a pessoa integral do educando, considerada não só na sua individualidade mas também na sua sociabilidade, vista como um todo constitucional e histórico. Esta perspectiva educacional exige, à priori, a existência de uma relação de compreensão empática, ou seja uma disposição de abertura incondicional a tudo o que for, seja o que for. É que acolher é compreender o outro na busca da verdade total, com o objectivo de formar personalidades autónomas, maduras, independentes, coerentes e livres, pois tais objectivos devem ser a máxima fundamental e pragmática de toda a acção psicopedagógica³²”

Por isso, o projecto de formação que este psicólogo propõe é “um projecto de socialização de mentalidades e de desenvolvimento da identidade de cada aluno, necessário à Sociedade de hoje e indispensável ao equilíbrio psicológico de cada aluno e de toda a pessoa em devir. É o processo de retroacção formativa e de diagnóstico, pois dá forma a um contínuo processo de descoberta individual e de desenvolvimento pessoal, levando o educando a assumir, gradualmente, maior responsabilidade e a consciencializar-se, progressivamente, das suas aptidões, inclinações, apetências e valores”³³.

Estes pontos de vista são de alguma forma partilhados por José Tavares e Isabel Alarcão. De facto, estes autores, após enfatizarem a importância do domínio dos conhecimentos para um bom desempenho da profissão de professor, focam igualmente a importância de Ser, envolvido, implicado com o espaço e as pessoas, especialmente com os

³² Fernandes, Evaristo, Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, op. cit. p. 105

³³ Ibid., p. 110

alunos, ajudando-os a crescer, educando-se e crescendo ao mesmo tempo, mas duma forma geral.

Assim, referem que para ser bom professor, bom educador, bom profissional de educação “não basta apenas *saber* muito, saber em extensão e em profundidade, ser um grande especialista na matéria ou nas matérias que ensina, conhecer e aplicar com mestria os processos de ensino e as técnicas psicopedagógicas do *saber fazer* . É preciso que tudo isso passe pelo desejo de *querer* ser um bom profissional da educação, um educador que envolva a pessoa toda. Ser professor não é apenas uma ciência; é também uma arte que pressupõe AMOR, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo GLOBAL, harmónico e progressivo. Ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que se está inserido e com o sistema de que ela faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. Ser professor é também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola³⁴.” Assim, “o educador envolve-se inteiramente, compromete toda a sua pessoa e seus recursos no processo educativo” visto que “o professor como educador é um factor determinante no desenvolvimento e na aprendizagem do educando³⁵”.

Por isso, também concordam que “é em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados³⁶”, exigindo que “o educador deve possuir uma estrutura mais ou menos equilibrada e sensível, [visto que] a sua maneira de ser, a sua mentalidade, os seus estados afectivos, os seus interesses, uma determinada concepção de si mesmo e do mundo que o rodeia têm sobre os alunos uma grande influência.³⁷”

Conforme se acabou de constatar as preocupações centram-se no bem estar dos alunos, na forma como deve ser processada a educação, se se quer *educare* ou *educere*, e a maneira

³⁴ José Tavares, Isabel Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p. 131-132

³⁵ Ibid. p. 140

³⁶ Ibid. p. 136

³⁷ Ibid. p. 140

como deve comportar-se e deve Ser aquele a quem incumbe essa responsabilidade, ou seja o professor.

A importância desta última questão, o último dos três pontos acima referidos, a interacção, é que esta pode determinar o conjunto de todo o processo, a saber se o educando consegue “sair de” ou, pelo contrário não irá “ficar dentro”, ou, então, se aceitará “a alimentação”, no caso de se ter optado pelo *educare*. É que, inevitavelmente, “a acção educativa ou pedagógica passa através da relação educativa. É na acção educativa, em boa parte, que se forma uma boa ou má relação educativa, que, por sua vez, condicionará positiva ou negativamente todo o processo educativo³⁸”.

Sendo assim, é eventualmente pertinente saber se não será esta questão a mais importante. Ou seja, saber se a acção do educador contribui para uma boa relação e se esta é educativa, no sentido de ajudar a desabrochar, desenvolver, construir a pessoa que o educando é, ou se, pelo contrário, resulta no efeito contrário. Por isso alguns autores centram esta problemática nas características pessoais do professor, tendo estes de possuir os seguintes requisitos³⁹:

- Coerência pessoal
- Auto-conhecimento
- Boa aceitação de si
- Abertura pessoal
- Aptidão para o contacto social
- Estabilidade afectivo-emocional
- Disponibilidade para a criatividade e a inovação
- Desnudamento de máscaras do professor-personagem

³⁸ Ibid. p.14

³⁹ As “características pessoais” do Novo Professor que seguem são baseadas em Fernandes, Evaristo, Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, publicado na Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Porto, Edições, Asa, 1990, (para este estudo baseámo-nos no texto cedido à Biblioteca da UA, p. 91 a 101)

- Aptidão para respeitar, estimular e desenvolver as singularidades e particularidades dos alunos [aceitação das diferenças?...]
- Método pedagógico não-directivo
- Capacidade para compreender o comportamento, acções e reacções do educando, considerado tanto na sua existência individual como colectiva, o que implica redobrada escuta do educando, lucidez contínua e dialogo permanente
- Além do domínio do que ensina (conteúdos), saber como ensina (metodologia)
- Possuir espontaneidade, autenticidade, capacidade de iniciativa, criatividade, vocação e pré-disponibilidade intrínseca de adesão a um ensino cujo objectivo é “favorecer o desenvolvimento integral do educando e a sua autonomia”
- Em vez da primazia do intelecto e da tecnologia, incentivar a criatividade a todos os níveis

Quanto à acção, esta deve ter como objectivo⁴⁰:

- Coordenar e regular o conjunto das actividades informativas.
- Desenvolver a pessoa dos educandos através de sistemas de interacção comunicativas.
- Facilitar aos alunos o processo de aprendizagem, com a apresentação da realidade de maneira clara, lúcida, simples e interactiva.
- Procurar a co-responsabilização no processo de aquisição e interiorização dos conhecimentos a adquirir, em conjunto com os educandos ou com a comunidade educativa [ou seja: entender a educação como um processo de partilha,... um processo de cooperação, sem imposição, nem controlo ...].
- Estabelecer entre o professor e seus educandos “um contrato psicológico”, no qual o professor fornece conhecimentos, vivência e experiência pedagógica, e os educandos aceitação do programa e do conteúdo curricular, nível de aspirações, participação escolar, exteriorização do limiar de

⁴⁰Ibid. p. 93 a 111

conhecimentos, auto-disciplina, co-responsabilização e participação interactiva.

- Centralizar-se em ajudar o educando a procurar o seu próprio caminho de desenvolvimento, realização e acção.
- Favorecer o desenvolvimento integral do educando e a sua autonomia em relação ao adulto e ao real.
- Saber equilibrar os surtos das influências orgânicas e sociais da individualidade do adolescente, “favorecendo assim os progressos da sua personalidade em evolução, eliminando os bloqueamentos e canalizando as suas energias, facilitando-lhes a passagem desses anos perturbados, evitando-lhes a agitação estéril e as experiências difíceis, e assegurando-lhes unidade da sua via mental⁴¹” .

Tendo-se uma ideia mais precisa do que se pretende com a Educação é altura de abordar os conceitos relacionados com o desenvolvimento e a construção, a fim de se saber a que ponto estes conceitos podem ser importantes para que as linguagens utilizadas na relação pedagógica sejam educativas.

⁴¹ Ibid, p. 111

I.2 – DESENVOLVIMENTO

I.2.1. Introdução

Antes da apresentação da abordagem desta temática, convém relembrar alguns factos.

1. Nos últimos anos, mudanças diversas afectaram profundamente todas as estruturas sociais, nomeadamente as famílias; estas alterações, inevitavelmente, também atingiram o funcionamento das escolas. Ora estas, e o ensino em si, ainda não estão preparadas para fazer face às actuais necessidades da população.
2. Um exemplo destes factos é que, tradicionalmente, a educação da pessoa global era processada no espaço familiar, sendo atribuída à escola a função de transmitir o saber, de dispensar a informação e de estimular a inteligência. Ora, as famílias não têm tempo, nem talvez capacidade, para formar a pessoa na sua globalidade; a informação já não provém unicamente da escola e quanto à inteligência, numerosos trabalhos têm vindo a demonstrar que é necessário rever este conceito, conforme será referido a seguir.

Tendo em conta estes factores, não admira, então, o mal-estar e as dificuldades que os profissionais do ensino têm vindo a ressentir. Um dos aspectos que poderá contribuir para reverter esta situação será de redefinir os objectos da Educação, conforme sugerido no ponto precedente. Além disso, convém saber quais aspectos são importantes desenvolver no seio da escola e em cada educando, e o que se pretende construir. Daí a importância da definição destes dois conceitos. Todavia, antes deste propósito, convém relembrar outros dados:

1. Tendo em conta a evolução da sociedade, torna-se ineficiente, e até prejudicial, persistir numa educação que desenvolva unicamente fragmentos do Ser, cujas consequências foram acima mencionadas; esta fragmentação é, aliás, ilustrada pela própria estrutura do ensino na medida em que este é dividido em

numerosas disciplinas, em unidades didáticas ou matérias desarticuladas, o que dificulta a aquisição de uma visão global do Saber.

2. Urge, então, que o ensino seja global, compreendendo todas as suas componentes de forma a incluir todas as capacidades humanas, sendo estas, segundo a classificação de Bloom e seus colaboradores⁴²
 - cognitivas (i.e conhecimentos memorizados, compreendidos, aplicados)
 - afectivas (i.e interesses, valores, atitudes, capacidades, adaptação)
 - psicomotoras (i.e. área manipulativa, capacidades motoras abrangendo comportamentos locomotores, a agilidade, velocidade, precisão, comunicação não-verbal, percepção das actividades de leitura, escrita, aritmética, desenho, etc...)
3. Só entendendo o ensino segundo estes parâmetros é que haverá hipóteses de preparar os discentes para uma adaptação aos imprevistos da vida
4. O desenvolvimento não começa unicamente na escola e não termina com o fim dos estudos. Antes de chegar à escola os educandos trazem consigo um conjunto de conhecimentos, uma estrutura mais ou menos organizada, e continuarão ao longo da vida a completar o conjunto do puzzle que cada um transporta consigo.
5. A experiência dentro e fora da escola é um complemento indispensável da aprendizagem e tão importante como o conhecimento adquirido dentro da sala de aula.

Sendo assim, as diversas teorias existentes sobre o desenvolvimento são conciliáveis, cada uma delas completando-se, não se podendo considerar que umas são mais importantes que outras, na medida em que a pessoa, para ser completa, precisa de se desenvolver quer a nível cognitivo, quer afectivo, quer psicomotor. Ao valorizar essencialmente uma área, como, por exemplo, os aspectos cognitivos, desprezando ou até ignorando a existência das outras, estamos, forçosamente, a formar pessoas incompletas, hipoteticamente assim permanecendo para o resto da existência, tendo em conta o forte impacto desta formação no psiquismo dos indivíduos.

⁴² Bloom, B.S., Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York, Mckay, 1956, citado por José Tavares, Isabel Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p. 139

Por outro lado, tender unicamente para o oposto, desprezando a importância do raciocínio para ajudar a interiorizar ou assimilar, acomodar e equilibrar (segundo a terminologia de Piaget) todos os conhecimentos, contribuirá para manter o ser humano num estado de ignorância. De toda a maneira, e contra todas as marés, recentes, e numerosas, investigações, têm vindo a demonstrar que existe uma inter-ligação entre todas as áreas, umas e outras comunicando e afectando-se mutuamente. Além disso, segundo Wechler, a inteligência compreende quer o aspecto cognitivo, quer o afectivo, quer o conativo, ou seja “a energia ou a vontade de empenhamento na acção”.⁴³ Confirmando o fundamento desta classificação, as experiências realizadas por R.J. Dolon, indo ao encontro das descobertas de António Damásio e outros, revelam que “emotion is central to the quality and range of everyday human experience⁴⁴”. Reforçando esta teoria, o autor relata neste artigo como as experiências realizadas com técnicas funcionais em neuroimaging (“functional neuroimaging techniques”) permitem demonstrar que a emoção interage e influencia outros domínios da cognição, em particular a atenção, a memória e o raciocínio.

Assim, para a realização deste trabalho foram considerados todos os conhecimentos (ou pelo menos os mais relevantes) sobre o desenvolvimento que contribuem para que as linguagens utilizadas no decorrer da relação pedagógica sejam educativas e construtivas.

No entanto, tendo em conta a opção de não considerar o conteúdo da comunicação, e a natureza do trabalho de campo efectuado, houve maior investimento na dimensão afectiva e psicomotora tanto mais que são, justamente, estas áreas que necessitam de maior atenção e aprofundamento.

⁴³ Cró, Maria de Lurdes, “*Activação do Desenvolvimento no Nível Pré-escolar através da Educação Psicomotora*”, in *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*, Cidine, Aveiro, 1995

⁴⁴ Dolon, R.J., “*Emotion, Cognition, and Behavior*”, *Science’s Compass Review*, vol. 298, November 2002

I.2.2. – ALGUNS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Numa perspectiva fragmentada do ser humano, podemos estudar o desenvolvimento humano a nível físico, biológico, linguístico, axiológico, social, psicológico, etc... Recusando esta visão parcelar, alguns autores optaram por estudar a pessoa humana na sua globalidade. É o caso, por exemplo, de Henri Wallon, cujos doutoramentos em Medicina e em Filosofia indicam a necessidade de ultrapassar a dimensão biológica para compreender a complexidade da natureza humana, esta só sendo verdadeiramente perceptível se se tiver em consideração a dimensão cultural e social. Esta perspectiva global é também a de S. Freud e de Bruner, mas não é decididamente a de Piaget, visto os seus estudos se centrarem na observação do funcionamento biológico dos processos cognitivos de forma a elaborar uma estrutura lógica.

O quadro sinóptico que segue permite contextualizar alguns autores e obter uma visão geral dos estudos mais relevantes sobre a temática do desenvolvimento humano.

Estudos sobre o desenvolvimento humano

Estudos	Autores
Associacionismo / Estruturalismo	Wundt
Behaviorismo/Comportamentalismo/ Neobehaviorismo	Watson , Skinner , Thorndike, Guthrie, Hull, Tolman, Bandura
Psicanálise/ Psicologia “das profundezas”	S. Freud, A. Adler, Rank, G.G. Jung, Anna Freud, Melanie Klein
Gestaltismo / Psicologia da Forma	Kohler, Kolka, Wertheimer
Cognitivismo / construtivismo	Piaget, Bruner, Ausubel
Psicomotricidade	Wallon, Zazzo, Ajuriaguerra, Le Camus, Gesell
Perceptivomotricidade	Kephart, Cratty, Getman, Frostig, Barsch, Cruickshank, Ayres,
Sociomotricidade	Vygotsky, Bernstein, Luria, Bernstein, Zaporozhets, Elkonin
Psicologia Humanista	Maslow, Buhler, Carl Rogers, Arthur Combs
Bioenergia	Jung, Adler, Wilhem Reich, Alexander Lowen

O primeiro facto que convém referir aqui é que todos estes estudos são relativamente recentes, visto terem iniciado “graças” ao clima positivista do século XIX. De facto, da mesma forma que os cientistas de diversas áreas decompõem os elementos da natureza, o primeiro estudo referido, o Associacionismo de Wundt, influenciado pelas descobertas da química, aplicará esta técnica à consciência, decompondo-a nos seus

elementos simples, nomeadamente as sensações. Este será o início de outras “decomposições” do ser humano que ainda perduram.

Tendo em conta estes objectivos, não será de estranhar o facto da maioria destes autores possuírem uma formação científica, especialmente em medicina. Ora, o centro das atenções de todos os médicos são as doenças e não a saúde, em si (de alguma forma, as doenças também são necessárias para a justificação da existência dos médicos...) ⁴⁵. Aliás, Sigmund Freud advertiu: “se olharmos as coisas de um ponto de vista teórico (...) poderemos bem dizer que *todos* estamos doentes – isto é, neuróticos – visto as pré-condições para a formação de sintomas poderem também ser observadas em pessoas normais” ⁴⁶, cujas causas e consequências irá desenvolver em “*Malaise dans la Civilisation*”. Por outro lado, com esta afirmação, Freud incluiu-se a ele próprio, e todos os seus colegas, no lote dos doentes, exigindo-se posteriormente a necessidade duma psicanálise antes de exercer a profissão.

Coloca-se então, desde já, esta incomodativa questão: se “todos estamos doentes”, e se o tratamento das doenças não está incluído nos programas da formação dos professores, como esperar que as linguagens utilizadas na relação pedagógica sejam educativas e construtivas?

Por isso, o desenvolvimento que aqui se pretende exige, simultaneamente, conhecimento do desenvolvimento do aluno e auto-conhecimento, ou seja, incluir-se como objecto de conhecimento (o que explica a importância de “objectivar o sujeito”) na medida em que, obviamente, as linguagens não podem ser construtivas nem existir desenvolvimento da relação pedagógica se o responsável pela condução da relação não está ele próprio estruturado nem é construtivo.

Ora, esta estrutura depende de diversos factores e circunstâncias que nem sempre dependem do indivíduo. Vários estudiosos do desenvolvimento humano (por exemplo

⁴⁵ O obra literária “Docteur Knock” de Jules Romain ilustra como as doenças podem proliferar graças às técnicas de marketing de um médico ambicioso e astuto.

⁴⁶ Sigmund Freud, Textos Essenciais da Psicanálise, Vol.III A Estrutura da personalidade Psíquica e a Psicopatologia, Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1989, p. 128

Wallon, Freud, Piaget, Brunner, Erikson) descrevem a evolução escalonada em estádios, que vão do nascimento até à adolescência (correspondendo certamente ao fim da escolaridade para grande parte da população dos países desenvolvidos), apesar de não assentarem forçosamente em conceitos de idade, já que é possível avançar no tempo e não se ter adquirido a maturação necessária para a realização das tarefas pertencendo ao estágio seguinte. Além disso, os estádios podem não seguir uma sequência lógica, conforme refere Henri Wallon:

“O desenvolvimento psíquico da criança é composto de estádios que não são a estrita continuação uns dos outros. Entre eles existe subordinação, mas não identidade de orientação funcional. As actividades mais primitivas são progressivamente dominadas por actividades mais recentes e integram-se nestas últimas mais ou menos completamente⁴⁷.”

Estes critérios para ordenar o desenvolvimento humano, colocando-lhe metas para desempenhar tarefas, sem ter em conta o contexto, não são consensuais, quer em relação à própria classificação, quer em relação às tarefas correspondentes a cada estágio. É o caso, por exemplo de Lev Vygotsky e Urie Bronfenbrenner, optando estes por abordar o desenvolvimento de uma forma contínua, focalizando-se nas interações do sujeito com os seus contextos de vida e tendo em consideração as circunstâncias. Outros, como Rogers e Maslow, centram-se no potencial de crescimento da pessoa, na sua capacidade de conhecer-se, aceitar-se e transformar-se, ao propiciar-lhe um clima “facilitador de crescimento”, cujos requisitos essenciais são a autenticidade e a empatia.

No entanto, para facilitar a compreensão desta temática, apresentamos a seguir uma síntese dos estádios que foram estudados sobre o desenvolvimento do ser humano nos domínios que o constituem (sexual, conhecimento (cognitivo), emocional/psicomotor, cognitivo/linguístico, moral).

⁴⁷ Wallon, J., Psicologia e Educação da Criança, Lisboa, Editorial Veja, 1979, p. 12

ESTÁDIOS – SÍNTESE

<u>Freud</u>	<u>Piaget</u>	<u>Wallon</u>	<u>Bruner</u>	<u>Kohlberg</u>
Desenvol. Psicossexual	Dsenvolv. Cognitivo	Desenvolv. Psicomotor/ Emocional	Desenvolv. Psico- linguístico	Desenvol. Moral
0-12/18 meses Estádio oral Formação do id-ego	0 – 18/24 meses Estádio sensório- motor	O a 2 meses Predomínio da impulsividade 2 ou 3 meses Estádio emocional	<u>1º estágio:</u> Até 3 anos Representação activa através da própria acção ("enactive stage")	<u>Estádio 1 :</u> Orientação punitiva e obediência à autoridade –
12/18 meses- 2/3anos Estádio anal Id – ego	2 – 7 anos Estádio Pré- operatório fase da <i>representação</i> ⁴⁸ até esta idade predomina o egocentrismo	1-3 anos Estádio sensório-motor e projectivo 3 anos: Fase do "cosmodualismo" ⁴⁹	<u>2º estágio:</u> Dos 3-9anos Estádio da representação icónica ("iconic stage")	<u>Estádio 2 :</u> Orientação ingenuamente hedónica e instrumental
2/3 anos - 5/6 anos Estádio fálico Id – ego – superego		3-6 anos Estádio do personalismo	<u>3º estágio</u> A partir dos 10 anos Estádio da representação simbólica ("symbolic stage")	<u>Estádio 3 :</u> Orientação em função das relações interpessoais ou a moralidade do "tipo simpático" ou "bom rapaz"

⁴⁸ i.e. "a capacidade de representar os objectos da percepção independentemente da sua presença, ou seja, na sua ausência, [o que] completa o estágio da inteligência sensorio-motora e inaugura o da inteligência operatória" in José Tavares e Isabel Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, op. cit. p.64

⁴⁹ i.e. querer tornar tudo seu, colocar-se no centro do mundo

5/6 anos – Puberdade id – ego superego	7 – 11/12 anos Estádio das Operações concretas Surgem <i>estruturas de rede e de grupo</i>	(6-11 anos) Estádio categorial		<u>Estádio 4</u> : Moralidade da autoridade e da manutenção da ordem social
A partir da puberdade Fase genital	11/12 anos - 15/16 anos Estádio das operações formais	11-15 anos ou 16 anos Estádio da puberdade e da adolescência		<u>Estádio 5</u> : Moralidade do contrato social, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite
				<u>Estádio 6</u> : Orientação por princípios éticos universais

Todos estes modelos ou teorias sobre o desenvolvimento humano, segundo José Tavares e Isabel Alarcão⁵⁰, possuem características comuns, nomeadamente:

- São “uma parte distinta de uma evolução”
- Apresentam-se “com uma determinada estrutura, distinta da mera justaposição dos seus elementos”
- Possuem “um carácter integrador”
- Obedecem “a uma ordem constante e sucessiva nas suas aquisições”
- Pode-se “distinguir nessa ordem de sucessão um processo de formação, de génese e equilibração final que, por sua vez, se desequilibra para dar lugar ao estágio seguinte”.

⁵⁰ Tavares, José e Alarcão, Isabel, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p. 38

Um aspecto pouco focado nestes estádios é o contexto, conforme Lev Vygotsky assinalou e referido acima, deduzindo-se que a maioria dos outros investigadores observaram o objecto munidos do olhar distante e da razão cognitiva, essencialmente preocupados em apresentar dados quantitativos e bem estruturados.

Ora, é de supor que na ausência de um meio ambiente facilitador do crescimento, certamente que o desenvolvimento será afectado, salvo capacidades invulgaes de resiliência que permitem ultrapassar as dificuldades. Uma das consequências destas adversidades é a repercussão na estrutura corporal.

Considerando este factor, o aluno de S. Freud, W. Reich, dando continuidade aos trabalhos do seu professor, procurou uma forma activa de aliviar os pacientes das tensões que a repressão provoca no corpo, atribuindo-lhes a designação de “courageas musculares”. O alívio progressivo destas tensões, cuja origem remontaria ao recalçamento da libido nos primeiros anos de vida, liberta o sujeito a todos os níveis, o que se repercute nas suas acções e comportamentos. Mas, contrariamente ao seu professor e à maioria dos psicanalistas, W. Reich em vez de responsabilizar o indivíduo, atribui a principal responsabilidade desta deficiência ao sistema social.

“Procurei mostrar que as neuroses resultam duma educação patriarcal e autoritária com repressão sexual e que é a *prevenção* das neuroses que interessa antes de tudo. No nosso sistema social nada permite barrar caminho às neuroses; as condições prévias a toda a profilaxia dependerão das mudanças radicais das nossas ideologias e instituições sociais que são o que está em jogo na luta política do nosso século”⁵¹.

É, portanto, este contexto sócio-cultural, que estaria na origem da existência das neuroses, “criando” estas courageas cuja função é de proteger o Ego, mas ao mesmo tempo isolando o sujeito, devido ao seu comportamento rígido. Assim sendo, neste caso, senão em todos, a saúde psico-social beneficia tanto o sujeito como todos aqueles que o cercam, até talvez especialmente estes, porque as atitudes e comportamentos de um indivíduo enclausurado dentro de rígidas “courageas” podem ser desagradáveis.

⁵¹ Reich, W., *L'analyse Caractérielle*, Bibliothèque Scientifique, Payot, Paris, 1971, p.14

No entanto, todas as perspectivas que precedem, referem-se ao desenvolvimento do (auto) conhecimento da (in)consciência individual, sendo este passo fundamental antes de se pretender atingir outras metas mais profundas. É que outras perspectivas referem-se à possibilidade da existência de um inconsciente colectivo ou cósmico, e até um superconsciente individual, colectivo e cósmico. No entanto, segundo os defensores destas teorias, para adquirir estes últimos níveis seria necessário ultrapassar o estágio do automatismo em que a maioria dos seres humanos vive, sob pressão de influências externas e dos diversos desejos, sem consciência desse facto, mesmo após ultrapassagem dos estádios indicados no esquema precedente. Ou seja: o domínio dos estádios genital, categorial ou da representação simbólica não retira o ser humano do seu estado automático. A aquisição da vontade própria, dos pensamentos e acções autónomas, com capacidade para optar e opor-se às diversas interferências, todas estas capacidades só se adquirem após um lento processo do domínio do corpo e a aquisição da consciência⁵² de si, ou seja esta capacidade reflexiva em que o sujeito vive e, simultaneamente, olha-se viver.

Por outro lado, esta capacidade, não se adquire sem um determinado conhecimento sobre o ser. Para facilitar a compreensão, é comum, no ensino oriental, utilizar a metáfora do antigo meio de locomoção em que carro, cavalo, cocheiro, obedecem às ordens e vontades de um “senhor”, devendo o trabalho de auto-conhecimento principiar pelo “cocheiro” (o intelecto), tratando este da manutenção e do controlo quer do “carro” (o corpo), quer do “cavalo” (as sensações, pulsões e emoções). O trabalho de ligação, de entendimento e de harmonia entre todos estes elementos exige concentração, responsabilidade, disciplina e vontade.

Esta ideia sugere que será tempo perdido actuar junto do “carro”, ou do “cavalo”, se o “cocheiro” não desejar essa acção. Em contrapartida, é de supor que esta será muito mais

⁵² Para Edgar Morin “A consciência é o fenómeno em que o conhecimento procura conhecer-se, em que a actividade do espírito se torna objecto da actividade do espírito, em que a relação entre o eu e as coisas é concebida como englobando o eu e as coisas, em que o sujeito se toma por objecto sem deixar de se saber e se sentir sujeito, em que adivinha, descobre, a zona de incerteza e de ambiguidade entre o espírito e o mundo, o imaginário e o real, e neste caso a consciência não é um fenómeno novo, mas é na sociedade histórica que ela intervém no jogo estocástico da civilização, e que procura desempenhar um papel cuja importância se torna cada vez mais decisivo, da verdade e do erro, em que se lançou a humanidade histórica Morin, Edgar, O Paradigma Perdido: a Natureza Humana, op. cit., p. 179

eficaz com a presença, a atenção e a compreensão do “senhor” (o Eu), sabendo, todavia, que a comunicação entre estes não é fácil na medida em que cada elemento possui a sua própria linguagem.

A dificuldade de entendimento, de actuação, e, simultaneamente, a controvérsia quanto ao respeito pela liberdade de opção, no caso do sujeito necessitar da ajuda de um especialista para atingir “as profundezas do Eu”, é descrita como segue por Ludwig Binswanger:

“[...] em todo o tratamento psicológico sério, e sobretudo na psicanálise, há momentos em que o homem deve decidir se quer conservar o seu pensamento individual, o seu “teatro privado” (...) a sua arrogância, o seu orgulho, o seu desafio, ou se, entre as mãos do médico, mediador iniciado entre o mundo privado e o mundo em geral, entre a ilusão e a verdade, o homem quer verdadeiramente despertar do seu sonho e tomar parte na vida universal”⁵³.

Por outro lado, o remeter-se “entre as mãos do médico” implica a exigência de responsabilidade deste, e sobretudo ética, conforme Karl Jaspers advertiu:

“Como todas as empresas humanas, a psicoterapia tem também os seus perigos próprios. Em vez de mostrar o caminho àqueles que se encontram acabrunhados, pode transformar-se numa espécie de religião, análoga às seitas gnósticas de há quinze séculos. Pode oferecer sucedâneos de metafísica e do amor, da fé e da vontade de potência, dar livre curso a impulsos sem escrúpulos. Com a aparência de nobres exigências, pode rebaixar a alma e corrompê-la⁵⁴.”

Tratando-se de uma ciência nova, conforme referido no início da abordagem deste tema, não será de admirar os diversos erros e deambulações. Também não será certamente

⁵³ Binswanger, Ludwig, *Le rêve et l'Existence*, Paris, Desclée de Brouwer, 1954, p. 184

⁵⁴ Jaspers, Karl, *De la psychothérapie*, Paris, PUF, 1956, p.43

o olhar distanciado do médico formado e formatado segundo o rigor cartesiano e positivista que permitirá ajudar “o cavalo” a libertar-se da opressão de um “cocheiro”.

Provavelmente, só quando o próprio médico ou analista adquirir consciência de si, e atingir o Estádio 6, segundo as teorias do desenvolvimento moral propostas por Kohlberg, conforme indicado acima, em que o sujeito se orienta segundo princípios éticos universais, é que poderá existir uma acção objectiva e verdadeiramente humana. Efectivamente, neste último nível “a conduta é controlada por um ideal interiorizado que solicita a acção e que é independente das reacções do outro. Este ideal interiorizado representa a crença do sujeito no valor da vida e está marcado pelo respeito para com o indivíduo. Trata-se dos princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade, do respeito pela dignidade dos seres humanos, considerados como pessoas individuais. A não conformidade a este ideal acarreta a culpabilidade e a condenação de si próprio. Embora o indivíduo esteja consciente da importância da lei e do contrato, resolve geralmente o conflito moral por princípios morais muito latos, tal como o maior bem para o maior número⁵⁵”.

É obviamente tentador comparar a assimilação, acomodação e equilibração deste Estádio – porque o desenvolvimento moral também é, simultaneamente, cognitivo - ao Amor E, segundo a classificação de Maslow. Segundo este autor, ao atingir este nível de desenvolvimento os indivíduos são auto-realizados, porque:

- Percebem a realidade de modo preciso
- Aceitam-se a si próprios, aos outros e ao mundo
- São espontâneos e despretensiosos
- Centram-se mais nos problemas do que em si próprios
- Valorizam a solidão
- São autónomos
- Reagem com respeito aos mistérios da vida
- Têm experiências fortes
- Identificam-se com a humanidade
- Têm relativamente poucos amigos, mas levam-nos a sério

⁵⁵ Vandenplas-Holper, Cristiane, Educação e Desenvolvimento Social da Criança, Livraria Almedina, Coimbra, 1983, p. 133

- Partilham valores democráticos
- Têm um forte sentido ético
- Tem sentido de humor sem hostilidade
- São criativos
- Resistem à enculturação⁵⁶ [ou seja à domesticação]

Assim sendo, é possível supor que estes indivíduos são descentrados⁵⁷ (conforme teoria de Piaget); que ultrapassaram, com ou sem sofrimento, os vários estádios freudianos (ou seja, superaram as encruzilhadas do desmame, do complexo de Édipo ou de Electra e aceitaram a fase adulta, vencendo as crises de adolescência); que representam ou raciocinam por símbolos, ou metaforicamente (segundo classificação de Bruner) e que até atingiram o superconsciente individual, colectivo e cósmico, possuindo, então, uma consciência alargada⁵⁸, ou conseguindo captar “a ordem implícita e de abrangência⁵⁹”, de forma a conciliar o Ser com o Fazer alternadamente, ou simultaneamente, e portanto, já não sendo autómatos

Em contrapartida, um sujeito que ficou fixado na fase oral, e outro seduzido pela fase anal, nem um nem outro atingindo o estágio genital, é de supor que um e outro possuam dificuldades em aceder, por exemplo, à descentração. Ou aquele que não

⁵⁶ Maslow, A., Motivation and Personality, citado por Fernandes, Evaristo, Psicologia da Realização Humana, Edipanta, Aveiro, 2000, (para este estudo baseámo-nos no texto cedido à Biblioteca da UA, p. 178)

⁵⁷ Ou seja , o facto de o individuo “adoptar temporariamente o ponto de vista do Outro; em conhecer-lhe os fins, as motivações, os comportamentos...; em ver o Eu e o Outro com os olhos do Outro e em saber que o Outro por seu turno pode tomar a perspectiva do Eu”, ou ainda “adoptar as atitudes e os sentimentos do Outro numa dada situação em ligá-los de novo ao comportamento próprio” Vandenplas-Holper, Cristiane, Educação e Desenvolvimento Social da Criança, Livraria Almedina, Coimbra, 1983, p. 88

⁵⁸ Ou seja, a capacidade que permite aos seres humanos de atingir “o pináculo das faculdades mentais”, as mais notáveis sendo, segundo António Damásio, “em primeiro lugar, a faculdade de se elevar acima dos ditames da vantagem e desvantagem impostos pela necessidade de sobreviver e, em segundo lugar, a detecção crítica das discrepâncias que conduzem à procura da verdade e ao desejo de estabelecer normas e ideias para o comportamento e para a análise dos factos.” Damásio, António, O Sentimento de Si, O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência, Publicações Europa América, Fórum da Ciência, Mem Martins, 2000, p. 265

⁵⁹ Segundo a teoria do físico e filósofo David Bohm, neste nível é possível captar e lidar com noções de qualidade diversa que não têm nada a ver com noções de tempo e de espaço

ultrapassou o nível pré-operatório não consiga aceder aos Princípios Éticos e Universais segundo a classificação de Kohlberg, e ainda menos à consciência alargada ou cósmica, ou à ordem implícita e de abrangência...

Por todos estes motivos o desenvolvimento do ser humano é complexo e requer um esforço de construção progressiva. É justamente este conceito que será, de seguida, abordado.

I. 3 – CONSTRUÇÃO: um processo dinâmico e progressivo

Na abordagem do precedente conceito, o desenvolvimento, está implícita a ideia de duração, na medida em que é necessário tempo para assimilar, acomodar e equilibrar cada estágio, seja ele cognitivo, sexual, social, moral, linguístico, etc...

Aliado a este factor, será indispensável incluir a interacção com o meio, esta interacção determinando a vivência de cada estágio, ao envolver, estimular, amparar, compreender, ou não, o indivíduo. Assim, a diversidade das interacções explicará, provavelmente, a variedade das reacções perante o mesmo fenómeno. Ao longo deste processo, semelhante a um puzzle, o indivíduo irá construir-se, encaixando as peças, ao ritmo que lhe é próprio.

De facto, tanto no conceito de estruturalismo como no de construtivismo está implícita a ideia de uma dinâmica interactiva entre sujeito/objecto/meio. Ora, ao atribuir um papel de relevo à interacção, Jean Piaget ultrapassa a controvérsia existente entre os defensores da hereditariedade, que colocavam em primeiro plano o sujeito (concepção inatista), ou, pelo contrário, os que enfatizavam o meio (concepção behaviorista). Os estudos de Piaget vêm demonstrar que o conhecimento, e a construção, com todas as peças do puzzle que a compõem, dependem da acção do sujeito inserido num meio.

A relevância desta afirmação é, primeiramente, o facto de se atribuir um papel activo ao sujeito no seu processo de construção e de desenvolvimento; e depois, é o facto de se considerar que ele não é *tabula rasa*, um recipiente a *educare* (“alimentar”), toda a informação imanando dos objectos; é, também, atribuir responsabilidade quer ao sujeito, quer ao meio, tendo em conta que o crescimento do indivíduo resulta de uma construção e de uma troca, progressiva, em interacção com o meio. Partindo de todos estes princípios, será lícito considerar que sem troca, sem intercâmbio, não existe construção; não existe desenvolvimento; não existe crescimento; não existe evolução, e também não existe *educere*. De facto, é este contacto com o meio que permitirá ao indivíduo “sair para fora de si mesmo”, descentrando-o, induzindo-o à abertura, forçando-o a desistir do egocentrismo.

De facto, “a personalidade não se constrói progressivamente senão pelo contacto social e pela confrontação com outrem.”⁶⁰

Ao agir - tocar, sentir, brincar, jogar, estudar, conviver, trabalhar... - o sujeito experimenta cada estágio, interagindo com o mundo, daí resultando a construção de si mesmo.

No entanto, a importância do papel do meio, ou do contexto, para o desenvolvimento, foi, essencialmente, estudada por Vygotsky, estando esta problemática no centro das suas investigações. Efectivamente, este professor e investigador afirmará que o sujeito não possui apenas um papel activo, mas sobretudo interactivo, na medida em que ele se constrói a partir das relações intra e interpessoais, propiciando estas, além do conhecimento, o despertar de acções, de intenções e de uma vontade consciente. No centro das suas investigações estão, além disso, a relação entre pensamento e linguagem - enfatizando o seu papel no processo do desenvolvimento - assim como a relação natura/cultura e o conceito de *mediação*.

Todavia, quer a mediação, quer a linguagem, quer a interacção, quer a internalização, quer os conhecimentos (essencialmente centrados numa determinada cultura), quer o próprio desenvolvimento, fragmentado, dividido, hierarquizado em blocos, têm como finalidade uma rápida adaptação do ser humano numa determinada sociedade. Nesta perspectiva, o objectivo da maioria dos estudos acima referidos visa, assim, obter a maior eficácia possível do ensino, ou melhor dizendo do “*educare*”.

Por isso, outros autores (essencialmente defensores da Psicologia humanista) colocam em primeiro lugar a descoberta da identidade do Eu, sendo este primordial para uma construção e desenvolvimento do sujeito, na visão do “*educere*”. Nesta perspectiva, o papel da interacção é entendido no sentido de permitir desabrochar, abrir e experienciar o Si, resultando deste processo uma maior auto-estima, mas também a possibilidade de um crescimento pleno e verdadeiro partindo do princípio que cada ser é único. Para estes

⁶⁰ Christiane Vandenplas-Holper, Educação e Desenvolvimento Social da Criança, Livraria Almedina, Coimbra, 1982, p. 7

autores, a educação em que o sujeito “internaliza” os conhecimentos vindos de fora, obriga o indivíduo a adaptar-se a um molde, e este restringe-o, limita-o nas suas capacidades criativas e expansivas, sendo estas capacidades e qualidades necessárias para aceitar e incentivar o novo, o diferente, a mudança.

Sobre esta problemática, baseando-se na realidade local, Evaristo Fernandes afirmou o seguinte:

“No caso português, a situação [do sistema de ensino], (...) torna-se mais complexa, devido ao facto da escola, e o seu sistema escolar orientador, terem vivido alienados das realidades envolventes, afastados do desenvolvimento integrado dos educandos (...). Estas causas fizeram que a escola jamais fosse factor de modificação social; que a educação, ao contrário do que deveria ter sido, pouco mais fosse que um processo de adestramento dos indivíduos, “matriz” de condicionamentos humanos e condicionalismos sócio-psicológicos e culturais. Isto porque a escola e o sistema educativo foram, no decorrer dos tempos, o contrário do que deveriam ter sido. Quer isto dizer que a Escola deve estar, perenemente insuflada de espírito de mudança, e o sistema educativo adaptado a cada momento da evolução dos sistemas tecnológicos, sociais, científicos e humanos, promovendo mudanças necessárias a nível social e tecnológico e desenvolvendo o humano ao máximo, sem alienar do seu reencontro perene com ele mesmo⁶¹.”

Tendo em conta estes factores, este autor considera que a Psicopedagogia deveria “ser encarada como a Ciência que trata do desenvolvimento, construção, comportamento e interacção do educando em todas as suas vivências existenciais, com o objectivo de lhe fornecer dados, instrumentos e meios, facilitadores de realização individual, de adaptação social e inserção profissional.⁶²”

Nesta perspectiva, a adaptação ao meio é um processo em simultâneo com a descoberta, desenvolvimento e construção do si, o sujeito interagindo com o meio, sem que isso implique desistência da sua identidade única e pessoal.

⁶¹ Fernandes, Evaristo, Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, Op. Cit., p. 133

⁶² Ibid.

“Apesar de todo o peso e interferência da acção dos meios, cujas repercussões podem abranger o vasto leque que vai da acção paralisadora, atrofiante e desintegradora do crescimento e desenvolvimento harmónicos da totalidade do ser, a necessidade de uma “consciência de si mesmo”, ou seja consciência do que há de único e verdadeiramente singular no indivíduo, permanece intacta em todas as situações, sendo matriz da necessidade de realizar, continuamente, experiências humanas e da interiorização da aquisição de elementos novos.⁶³”

Tendo em conta estes factores, e nesta perspectiva, o desenvolvimento e a construção do educando exige um importante investimento na qualidade das interacções pedagógicas, devendo estas procurar expandir a dimensão cognitiva e afectiva de todos os intervenientes deste processo, partindo do princípio que no decorrer desta relação o crescimento é mútuo, recíproco e dinâmico, logo implicando tempo e acção.

Após abordagem dos conceitos que envolvem o tema central, é altura de saber como é que as linguagens podem contribuir para o desenvolvimento e a construção da relação pedagógica e educativa. Todavia, considerou-se necessário, em primeiro lugar, proceder a uma reflexão sobre as implicações implícitas na linguagem em si, e no processo interactivo, sabendo-se, obviamente, que um e outro estão interligados. Mantém-se, assim, a mesma linha de pensamento que se pode deduzir da reflexão que precede sobre os outros conceitos inerentes a este trabalho. De facto, supõe-se que já está mais ou menos explícito que a postura reflexiva deste estudo é de evidenciar em todos os conceitos a importância da aceitação da globalidade do Ser em todas as suas acções. Ora, para expor esta ideia em relação às linguagens, houve necessidade de recorrer a várias áreas do conhecimento, nomeadamente: linguística, filosofia, literatura, psicologia... Não é, portanto, unicamente a globalidade do Ser que se explana nesta investigação, mas também a interligação do conhecimento, tornando-o, ele também, global, holístico. Ora, o que se pretende, essencialmente, com esta metodologia, é de evitar a focagem “numa árvore, ou até num grão de areia, ou, mais prosaicamente, numa partícula de pó...”. Em vez disso, deseja-se mostrar “a floresta, o país, o continente, quiçá o planeta....”

⁶³ Ibid. p. 138

A.2. – UNIVERSO DE REFERÊNCIA

I – GÊNESE E FUNÇÃO DA LINGUAGEM: EXPRESSAR O PENSAR E O SENTIR

O que é a linguagem? No meio de uma vastidão de definições optou-se pela de Paul Foulquié: “fala-se de linguagem a partir do momento em que se considera um conjunto de símbolos⁶⁴ (desenhados, escritos, falados, etc...) encadeados em sucessões de frases, segundo um número finito de regras que servem para distribuir de modo aceitável e significativo esses mesmos símbolos”⁶⁵. E qual é a finalidade desses símbolos e frases que constituem a linguagem? Em geral, a maioria dos Dicionários referem que a finalidade da linguagem é a expressão e a comunicação do pensar e do sentir. É o caso, por exemplo, do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea⁶⁶ que define a linguagem como a “faculdade humana de expressão e comunicação de pensamentos e sentimentos, por meio de um sistema de signos convencionados, realizados oral e graficamente, os quais constituem uma língua”. Está, portanto, aqui implicitamente referido que:

- 1º a linguagem é um meio de comunicação
- 2º essa comunicação processa-se através dum sistema de signos
- 3º este sistema foi elaborado a partir da expressão e comunicação oral ou gráfica
- 4º a sua finalidade é a expressão e a comunicação de pensamentos e sentimentos.

Por se ter considerado que existem, pedagogicamente, outras formas de expressar e de comunicar os pensamentos e os sentimentos, é que no título a palavra linguagem está no plural.

Assim, para este estudo, a definição considerada será a que consta no Dicionário da Porto Editora, segundo o qual as linguagens são “qualquer sistema ou conjunto de sinais fonéticos ou outros, (...) que servem a expressão do pensar e do sentir”. Nota-se que, aqui,

⁶⁴ Outros Dicionários consideram que são sinais, signos (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea ou Dicionário da Porto Editora)

⁶⁵ Foulquié, Paul, Dictionnaire de la Langue Pedagogique, 1977, Paris, PUF (publicado em Portugal nos Livros Horizontes - Dicionário da Língua Pedagógica)

⁶⁶ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, 2001

além de sistema também se fala de conjunto, e a palavra “signos” foi substituída por “sinais”; no entanto, a finalidade mantém-se: comunicar o pensar e o sentir. Considerou-se que a palavra “conjunto” é mais apropriada que “sistema”, na medida em que não houve a intenção de investigar nenhuma “totalidade organizada, feita de elementos solidários que só podem definir-se uns em relação aos outros em função do lugar que ocupam nesta totalidade”, segundo a definição da palavra sistema sugerida por Saussure (1931)⁶⁷. Por outro lado, a palavra “sinais” também aparenta ser mais apropriada visto que não se procurará tratar “unidades linguísticas constituídas por uma imagem acústica, o significante, e do conceito que lhe está associado, o significado⁶⁸”, mas sim “o que possibilita conhecer, reconhecer ou prever alguma coisa”⁶⁹ ou a “atitude ou qualquer outra expressão, reveladora de sentimentos, sensações, estados de espírito ou quaisquer características psicológicas”⁷⁰.

Jeanne Martinet, para ilustrar a diferença entre signo e sinal, refere o seguinte exemplo:

“Lorsque Pierre, regardant Paul, lève la main, l’index tendu vers le ciel, puis ramène sa main vers lui en recourbant l’index, on dit, dans l’usage courant, que Pierre fait signe à Paul de venir. Le signe décrit signifie que Pierre désire que Paul se déplace jusqu’à lui. Si Pierre prononçait la phrase « Paul, viens donc par ici », il manifesterait le même désir, mais il n’est pas d’usage courant de parler de signe à propos de phrase. Si Paul, sans rien dire, gardait ses mains dans ses poches, rien dans son comportement ne révélerait ce qu’il souhaite. Un signe est quelque chose de perceptible qui rend manifeste autre chose qui, autrement, ne le serait pas »⁷¹. (...) « Le signal déclenche un acte sémique, et celui-ci bien entendu, n’est susceptible d’aboutir que dans la mesure où il y a

⁶⁷ Para Edgar Morin, no Método I, a definição que lhe parece mais bem articulada é a de F. Saussure, porque para E. Morin “não basta associar inter-relação e totalidade, é preciso ligar totalidade a inter-relação através da ideia de organização” E. Morin, O Método I, p.99

⁶⁸ Definição de “signo” que figura no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, Ed. Verbo, 2001

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Martinet, Jeanne, Clefs pour la sémiologie, Ed. Seghers, Paris, 1975, 54

un récepteur du signal. [Ainsi] le signal produit par Pierre ne prend un sens effectif qu'à partir du moment où il est perçu par Paul »⁷².

Apesar da na língua francesa a diferença entre “signe” e “signal” ser mais acentuada que em português, na medida em que para um dos sentidos de “signe” se emprega a palavra sinal, retém-se que o essencial desta explicação é que a principal diferença entre signo e sinal, é a importância do receptor, no acto de comunicação. Assim, o signo pode ser estudado em si, independentemente de haver ou não receptor – o signo pode existir “hors de l’acte sémique” - enquanto que o sinal, depende de um receptor, e de um contexto específico, para lhe dar significado⁷³. Para uma maior explicitação, refere-se os seguintes sinónimos de sinal: indícios, marca, exteriorização, manifestação, prova.

Assim, este estudo consistiu, numa primeira fase, em: observar, registar, descrever os sinais, os indícios, as marcas, as exteriorizações, as manifestações, as provas (ou seja: as linguagens) que contribuem para a construção e o desenvolvimento da relação pedagógica e educativa; numa segunda fase, analisar e reflectir sobre esses sinais e numa terceira sugerir outros “sinais”.

A intenção subjacente será a mesma que a da linguagem, nomeadamente comunicar pensamentos e sentimentos, ou seja, dois tipos de expressões inerentes à natureza humana, não podendo ser confundidas: existe o pensamento e existe o sentimento e estas duas realidades invisíveis do ser humano são dadas a conhecer aos outros, são exteriorizadas, através das linguagens. A função desta faculdade será, então, de articular e traduzir a complexidade das duas outras de maneira a tornar possível a exposição e expressão do conteúdo “dos cérebros e dos corações”.

Mais especificamente, o pensamento remete para reflexão, lógica, raciocínio, intelecto, conhecimento intelectual, assim como consta no Dicionário da Língua

⁷² Ibid. p. 59

⁷³ Condição idêntica aos « Actos de fala”, estes sendo sempre também contextuais, ou seja para que haja compreensão do acto de fala é preciso ter em consideração o contexto

Portuguesa Contemporânea⁷⁴: “acto de reflectir, de conceber ideias, de as combinar logicamente, de raciocinar, de fazer qualquer operação intelectual; acto ou efeito de pensar”. Quanto ao sentimento, segundo o mesmo Dicionário, é o “conjunto de tendências altruístas e afectivas e suas manifestações”. Pertencendo ao mesmo campo lexical, temos: afeição, emoção, envolvimento, ligação, sensibilidade.

A importância destas três componentes da linguagem foram realçadas e estudadas por Martin Heidegger (1889-1976), tendo este filósofo destacado o pensamento, o sentimento, e a linguagem como sendo as características fundamentais do ser humano. O estudo da complexidade de cada função, e sua boa utilização, cada uma delas abordadas essencialmente duma maneira isolada, foi, e é, o centro de interesse de vários estudiosos das diferentes áreas do saber. Por exemplo, René Descartes (1596-1650) ensinou como pensar e Soren Kierkegaard (1813-1855) como sentir. Apesar de Heidegger ter feito a síntese, reconhecendo a importância de se ter um conhecimento profundo e uma visão clara quer dos pensamentos, quer dos sentimentos, de modo a expressá-los numa linguagem vigorosa e clara, é de questionar se, na prática, não perdura a separação, sendo que no acto de raciocinar não se integram os sentimentos e no de sentir não se considera o raciocínio, resultando deste processo a dificuldade em sentir com inteligência e de pensar com emoção.

A metáfora da atrelagem acima referida, composta por um “carro”, um “cavalo”, um “cocheiro” e “um senhor”, permitirá melhor compreender as consequências da ausência de unidade. De facto, se os quatro elementos (carro/corpo, cavalo/emoções, sentimentos, cocheiro/intelecto, “senhor”/Eu, espírito) não comunicam e, pior, vivem cada um por si, separados, o sujeito confrontado com esta situação só pode sentir-se dilacerado. Por outro lado, o facto de não existir hipótese de “viagem”, estando a atrelagem desmembrada, pode significar a estagnação e a desorientação, uma e outra levando a uma focagem em si próprio. Poder-se-á comparar esta problemática com a permanência em qualquer um dos Estádios acima mencionados, sem se conseguir passar para o seguinte, ou numa

⁷⁴ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Ed. Verbo, Lisboa, 2001

perspectiva filosófica, com os planos propostos por Kierkegaard, a saber os planos estético, ético e religioso⁷⁵.

De facto, ao sujeito que permanece sob o domínio da mente/cocheiro, sem a vitalidade e a energia “do cavalo”/emoções, e o bom senso do “senhor”/Eu, não serão estranhos os excessos, nomeadamente a concentração excessiva sobre si. Ora, justamente nos últimos tempos, a finalidade de todas as áreas do saber não será de alimentar, compreender, estimular, desenvolver, “o cocheiro”, ou seja a mente? Assim, a filosofia pensa o pensamento, a psicologia tende até a ignorar o corpo (a carruagem) desejando essencialmente estudar como tirar o maior proveito das capacidades cognitivas, e as restantes áreas, munidas de instrumentos matemáticos para tudo medir, estruturar, organizar, irão esmiuçar e enfatizar ao máximo o poder mental. Como não poderia deixar de ser, os restantes elementos da “atrelagem” – nomeadamente o ser na sua globalidade - ficam prejudicados. Entre muitas citações confirmando este raciocínio, seleccionou-se a que segue:

“O prestígio ascendente, imparável da Matemática e das Ciências da Natureza, conseguido à custa de sucessivos cortes epistemológicos, origina um como que tropismo generalizado em direcção ao conhecimento científico, que toma o lugar tradicionalmente ocupado pelo Absoluto Transcendente. O racionalismo triunfa indubitavelmente. (...) Descartes, e não só, centra-se mais no acto de pensar que no ser do homem, e este continua, no racionalismo de Kant e Hegel, esquecido de uma visão global de si mesmo⁷⁶”.

Para melhor se compreender, e relembrar, os passos que levaram a esta situação, apresenta-se, de seguida, uma breve retrospectiva histórica

⁷⁵ Do ponto de vista global, e recorrendo-se novamente à metáfora da atrelagem, poder-se-á igualmente supor que a civilização ocidental nos últimos séculos vive esquartejada entre a ditadura do “cavalo” ou a do “cocheiro”, dependendo das situações. Evidentemente, estando “o cavalo” sem a orientação do “cocheiro” e este sem as sugestões do “senhor” (o Eu, o espírito), o resultado só pode ser uma grande desorientação e/ou um sentimento de opressão e de focagem exacerbada em si.

⁷⁶ Sérgio, Manuel, Para uma Epistemologia da Motricidade Humana, Ed. Gompodium, Lisboa, 1995, 2ª edição, p. 26

I.1 – BREVE RETROSPECTIVA DA DUALIDADE ENTRE SENTIR (Corpo)/PENSAR (Mente)

É sabido que na Antiguidade, Platão, tal como Sócrates, considerava que só a razão, sendo algo de eterno e de imutável pode dar um conhecimento seguro, e por isso entendia que para obtermos um conhecimento verdadeiro das coisas era mais fiável compreender com a razão do que basearmo-nos nos sentidos; assim, para ele, o grau máximo da realidade é o que provém da razão, e assim só com esta é que poderíamos obter um saber verdadeiro daquilo que conhecemos, já que os sentidos podem variar de homem para homem, enquanto que a razão seria a mesma em todos os homens.

Já Aristóteles, optando por atribuir maior importância à observação da transformação da natureza viva, considerava que o grau máximo da realidade é o que percebemos ou sentimos com os sentidos, sendo através destes que o pensamento e a consciência se formariam. Ou seja, para este filósofo, tudo o que temos em pensamento e em ideias chegou à nossa consciência através daquilo que vimos e ouvimos.

No século XVII, Descartes, continuando a linha de pensamento de Sócrates e de Platão (e também de Sto Agostinho...), descartava todo e qualquer conhecimento adquirido pela percepção, através dos cinco sentidos, visto que, segundo ele, nunca podemos confiar no que os nossos sentidos nos transmitem, porque podemos ser enganados por eles, e, portanto, a única maneira de obter conhecimentos seguros seria usar exactamente o mesmo instrumento que usamos ao trabalhar com números, ou seja a razão. Foi a partir daqui que se estabeleceu a separação radical entre “alma” e corpo, porque todos os objectos físicos eram explicados como processos mecânicos, dado o fascínio daquela época pelas máquinas e os relógios⁷⁷.

⁷⁷ Seria certamente mais correcto dizer “a partir daquela época” ! Também deve-se acrescentar que estudos recentes têm demonstrado que talvez o pensamento de Descartes não seja assim tão “cartesiano” (assim como Marx não seria marxista, etc...), a partir do estudo da sua “Teoria das Paixões”... É uma suposição sugerida, inclusive, por António Damásio, quando ele escreve: “Ambos [Espinosa e Descartes] tinham tido que esconder e fingir, e, no caso de Descartes, talvez distorcer as suas próprias ideias. Ambos actuaram com sensatez e por razões óbvias. (...) [Em 1633] Descartes suspendeu a publicação do seu *Tratado do Homem*, e, mesmo assim, teve de responder a ataques ferozes às suas opiniões. Em 1642, contradizendo o seu pensamento inicial, Descartes postulava uma alma imortal separada de um corpo perecível, talvez como uma tentativa desesperada de evitar novos ataques.”, António Damásio, Ao Encontro de Espinosa, As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir, Publicações Europa-América, Fórum da Ciência, 2003, p.37

Assim, como se sabe, a ideia central do pensamento de Descartes (pelo menos aquele que condicionou o pensamento ocidental, mesmo não sendo partilhado pelo próprio autor, conforme recentes investigações, referidas em nota de rodapé), é que há uma conexão entre pensamento e existência, e, evidentemente, para este filósofo, assim como para Platão, a utilização da matemática para o conhecimento da realidade exterior seria igualmente fulcral. É que as propriedades quantitativas são claras para a razão, assim como o facto de o ser humano ser um ser pensante, enquanto que as propriedades qualitativas, estando relacionadas com os sentidos, não descrevem nenhuma realidade exterior mensurável.

Já Espinosa, cuja profissão era polir lentes, apesar de se situar na mesma tradição racionalista, quis demonstrar como a vida humana é dirigida pelos nossos sentimentos e sensações⁷⁸; aliás, recusando o (pseudo)dualismo de Descartes, considera que tudo é uno, ou seja, não há diferença entre o pensamento (ou a alma) e a extensão (ou a matéria); assim, pensamentos, sensações e sentimentos, pertencendo à mesma substância, interferem-se, tudo está relacionado, de forma que, para obter uma visão clara do conjunto, é preciso compreender a coerência da totalidade.

No século XVIII, os empiristas britânicos Locke, Berkeley e Hume, retomando as ideias de Aristóteles, defendem que não temos conteúdo na consciência enquanto não houver experiência sensível, ou seja, todo o saber depende dos sentidos; aliás Berkeley dizia que o espírito era aquilo que percebe e, portanto, a existência de tudo depende dessa percepção. O consenso entre racionalistas e empiristas ocorrerá com Kant que considera que tanto a experiência sensível como a razão são elementos fundamentais para o conhecimento, tirando a filosofia do impasse em que tinha caído durante muitos séculos. Não podemos, no entanto, considerar que esta questão ficou definitivamente resolvida. A

⁷⁸ A importância da razão para Espinosa é que esta ajuda a combater as emoções negativas, conforme o refere António Damásio, in *Ao Encontro de Espinosa*, op.,cit. p.26

divergência, o ênfase e a necessidade de reconciliação entre cada uma das posições ainda ocupará muitas mentes durante muitos anos.

Será certamente o caso da fenomenologia de Husserl que inclui, entre muitas outras pretensões, a de atingir aquilo que serve de base ao conhecimento científico; ao utilizar o rigor do método de análise da ciência, aprofundou a oposição entre o que é psicológico e o que é lógico no nosso pensamento e, por essa via, foi levado à generalização da noção de objecto, sendo este o que permanece numericamente idêntico através de aparições múltiplas da consciência. Mas, segundo Sartre, “contra a filosofia digestiva do empiriocriticismo, do neokantismo, e contra o “psicologismo”, Husserl não se cansa de afirmar que não se podem dissolver as coisas na consciência (...) porque [não são] da mesma natureza que ela⁷⁹”. O que está aqui, portanto, subjacente é a ideia de que a natureza existe fora da nossa consciência, quer queiramos ou não.

Esta questão da relação do ser humano, e forçosamente do seu corpo, com a natureza está no centro de interesse dos estudos de Merleau Ponty. Consciente da dificuldade do enraizamento do homem no mundo, este filósofo, afirma “a solidão de onde emergimos para a vida intersubjectiva não é como a mónada⁸⁰. É apenas a bruma de uma vida anónima que nos separa do ser e a barreira entre nós e o outro é impalpável”⁸¹, e portanto invisível, logo difícil de identificar.

Os meios que se possui para atravessar a bruma e, eventualmente, ultrapassar a barreira, são os sentidos, ou as funções sensoriais. Estas são uma espécie de ponte entre eu e o outro. Mas, para que haja interacção é preciso querer, e poder, utilizar as ditas funções. Ora, o uso permite o desenvolvimento e este aumenta a nossa capacidade de interacção com os outros, e esta a capacidade de percepção. Segundo Merleau Ponty é só por esta via, a da experimentação, que adquirimos essa faculdade, já que “a percepção constitui um

⁷⁹ Jean Paul Sarte, Situations I, Paris, Gallimard, 1947, p. 32

⁸⁰ ou seja, segundo Leibnitz, aquela substância simples, activa, indivisível cujo número é infinito e da qual todos os seres são compostos.

⁸¹ Merleau-Ponty, Signes, Paris, Gallimard, 1960, p, 211-212

modo de acesso original à realidade: não pode ser reduzida a uma pura sensação nem a um simples juízo. A percepção está estreitamente ligada à experiência do corpo”⁸².

Portanto só vivendo, e experimentando, é que se consegue ter uma percepção original das coisas e da realidade, visto que a percepção não é algo que se possa imitar, memorizar, ou extrair dos outros. Ao viver, ao trabalhar, ao resolver os problemas práticos que a vida impõe, é que se vai apreendendo melhor o mundo que nos rodeia. Mas, quanto mais atenção, quanto mais variedade de sentidos, quanto mais participação activa utilizarmos, maior e melhor será a percepção. É o que diz S.L. Rubinstein: “a percepção do objecto por parte do sujeito não só pressupõe a existência de um reflexo do referido objecto, mas também uma determinada perspectiva activa que só se produz por uma actividade tónica bastante desenvolvida (do cerebelo e do córtex cerebral) que regula a tonicidade motora, garantindo o estado de calma activa que é necessário para a observação”⁸³.

Daqui se deduz a importância da qualidade e da quantidade dos sentidos que se possui para a descoberta e compreensão da realidade. Evaristo Fernandes refere isso mesmo:

“Sendo a comunicação do ser humano com o seu meio e ambiente efectuada através de sua própria pele, órgãos e sentidos dos órgãos, que conduzem a informação às regiões cerebrais, uma tal actividade, depende da importância e do valor que seu próprio proprietário lhe dá, tanto em quantidade como em estima, em desenvolvimento como em acção; seria o suficiente, caso outras razões não existissem, para hierarquicamente, tanto em qualidade como em quantidade, se distinguirem as capacidades de apreensão do real de um individuo do outro”⁸⁴.

⁸² Merleau-Ponty, Fenomenologia da Percepção, Paris, Gallimard, 1945

⁸³ Rubinstein, S. L., Princípios de Psicologia Geral, Lisboa, Editorial Estampa, 1973, p. 135

⁸⁴ Evaristo Fernandes, Aprendizagem Humana e suas dificuldades, Edipanta, Porto, 2002, p. 203

Ou seja, a quantidade, qualidade e estima vão determinar a capacidade de apreensão ou de interpretação do real. Além disso, como não poderia deixar de ser,

“toda a percepção corresponde também uma experiência passada, reproduzida tanto no pensamento do receptor como, de certo modo, nos seus sentimentos e emoções. A percepção que reflecte a realidade objectiva não o faz como um reflexo passivo nem tão-pouco inanimado, porque nela se reflecte toda a vida psíquica do observador”⁸⁵.

Assim sendo, a interpretação do que se olha, vê, observa, percepçiona e apreende, depende do ângulo e da perspectiva em que se está situado em relação ao objecto. Depende também da comunicação existente, ou não, entre todos os meios (ou todos os elementos da atrelagem acima referida) que o corpo possui para essa finalidade. Depende da aceitação e equilibração desses meios; caso contrário é de crer que não existe uma percepção completa mas, pelo contrário, fragmentada, insuficiente, parcelar.

Para ilustrar esta afirmação, e o percurso da história do pensamento ocidental acabado de relembrar, assim como para demonstrar os efeitos de um pensamento exclusivamente racional, ignorando todas as funções sensoriais, sendo estas essenciais para uma percepção global do meio, apresenta-se, a seguir, um extracto de uma obra de Honoré de Balzac, “La peau de chagrin”⁸⁶, traduzida em português por “A pele de onagro”.

⁸⁵ Idb, p.138

⁸⁶ A palavra “chagrin” é polissémica. Pode designar tristeza e remeter para: hipocondria, melancolia, misantropia... ou para uma pessoa desagradável, de mau humor, contrariada, inquieta, etc... ou então para uma composição de peles oriundas da ovelha, burro... Assim, a escolha deste termo é bem sucedida porque aplica-se à temática desenvolvida nesta obra à perfeição.

I.2 – CONSEQUÊNCIAS DA DUALIDADE

I.2.1. – ALEXITIMIA RELACIONAL

Nesta obra, Honoré de Balzac, apresenta a fusão de dois elementos: a ideia fantástica da pele mágica e o intuito realista de retratar tipos psicológicos que compõem a sociedade parisiense da época (século XIX). Este conto relata a história de um jovem que, desesperado por ter perdido no jogo a última moeda, decide (aparentemente) terminar o seu sofrimento lançando-se ao Sena . Mas, antes de passar à acção, entra numa loja de antiguidades, onde compra uma pele que tem o poder mágico de realizar todos os desejos. No entanto cada desejo possui o efeito de diminuir o comprimento da pele, simbolizando esta o tempo de vida daquele que a possui. Apesar dos avisos, Rafael aceita “automaticamente” o acordo, e a partir daí passa a ter a vida luxuosa e luxuriosa que sempre desejou. Evidentemente, o sortilégio cumpre-se: com os desejos realizados a pele diminui e, consequentemente, a saúde de Rafael, debilita-se. O excerto que segue situa-se no momento em que, tendo a saúde de Rafael de Valentim piorado drasticamente, ele se vê obrigado a chamar os quatro melhores médicos de Paris... . Balzac, aproveita, então, para traçar um perfil dessa classe de profissionais, cujo diagnóstico oscila entre uma doença física e uma doença “espiritual”, uma vez que não podem manifestar sua ignorância em relação ao mal de que sofre o rapaz....

*“A cabeça de Rafael agora era lívida e côncava como um daqueles crânios extraídos (...)de um cemitério para servir aos estudos de algum cientista. (...) Alguns dias após esta desolação, numa manhã do mês de Março, Rafael estava sentado num sofá rodeado de quatro médicos [os melhores médicos de Paris] que o tinham colocado em frente da janela do seu quarto, e cada um à sua vez apalpava o pulso, interrogando-o com um aparente interesse. O doente **espiava**⁸⁷ os pensamentos dos médicos tentando*

⁸⁷ Os negritos são opção nossa

*interpretar os seus gestos e a mais pequena dobra que se formava nas suas testas. Esta consulta era a sua última esperança. Estes supremos juizes iam pronunciar uma condenação de vida ou de morte. (...) Apesar de **examinar** com atenção os três médicos, Valentin não conseguia descobrir-lhes nenhuma **simpatia** pelos seus males. Os três, silenciosos a cada resposta, **olhavam para ele com desprezo e indiferença** e questionavam-no sem manifestar qualquer comiseração. Apesar das atitudes corteses, o que mais sobressaía de suas atitudes era a apatia ou a indolência. Quer fossem causadas pela certeza ou pela reflexão, as palavras dos médicos eram tão raras, tão indolentes, que por alguns momentos Rafael até pensou que estavam distraídos. (...) Depois de terem ficado por volta de meia hora **a medir a doença do doente, como um alfaiate mede um fato** (...) proferiram alguns lugares comuns e até falaram sobre política; e depois passaram para o gabinete de Rafael para partilharem os seus diagnósticos e redigir a sentença⁸⁸. (...)*

Senhores - perguntou Rafael - não poderei assistir ao debate ? (...)

Ao ouvir estas palavras, [os médicos] ripostaram vivamente, e apesar da insistência do doente, recusaram a deliberar na presença dele. Rafael, então, submeteu-se aos usos e costumes em vigor, pensando que podia esconder-se no corredor de onde poderia ouvir facilmente o debate sobre medicina que os três professores iam iniciar.

- Meus amigos, disse um dos médicos, permitem que diga rapidamente a minha opinião. (...) O sujeito, objecto do nosso estudo, está cansado (...) É fácil, caros senhores, constatar (...) uma irritação prodigiosa do estômago, uma nevrose do grande simpático, uma viva sensibilidade do epigástrico, e um aperto dos hipocôndrios. Notaram certamente o tamanho e a saliência do fígado. Enfim, o seu médico particular analisou regularmente a digestão do doente, e disse que era difícil, laboriosa. Por assim dizer já não tem estômago, o homem desapareceu. O intelecto está atrofiado porque o homem já não digere. (...) a desordem atingiu o cérebro (...) Há aqui monomania. O doente está sob o efeito de uma ideia fixa, essa pele “de onagro”...

- O nosso sábio colega está a considerar a causa pelo efeito, respondeu outro médico. (...) Neste caso sugiro um tratamento moral, um exame profundo do ser íntimo. Procuremos a causa do mal nas vísceras da alma e não nas vísceras do corpo! (...)

⁸⁸ A sentença : idem avaliação no ensino?....

- (...) *Ora, é nesta situação que a ciência está ! - exclamou tristemente Rafael[que estava a escutar escondido]. O meu estado de saúde depende de (...) um sim e um não. (...) ou estou materialmente doente ou espiritualmente doente. (...)*

- *O doente é monomaniaco ? - continuou outro médico - sim, talvez, mas [tem posses] este tipo de monomaniacos são raros, e portanto devemos-lhe, pelo menos, uma opinião. Quanto à questão de saber se o seu epigástrico tem efeito sobre o cérebro, ou se é o cérebro que age sobre o epigástrico, poderemos verificar depois de ele morrer. Resumindo, ele está doente, é um facto. Precisa de um tratamento qualquer. Vamos colocar-lhe umas sanguessugas para acalmar a irritação intestinal e a nevrose sobre a qual estamos de acordo, e depois vamos enviá-lo para as termas, assim agiremos ao mesmo tempo sobre dois sistemas” (...).*⁸⁹

A pertinência deste extracto é de mostrar que a tal competência, além de não resolver o problema, aumenta-o. Há, de facto, competência para “apalpar o pulso e interrogar”, para “medir a doença como um alfaiate mede um fato”, aplicando as regras da observação clínica, com todo o rigor analítico, objectivo e racional, e para tal utilizam os meios que a ciência “cartesiana” preconiza, a saber, unicamente e exclusivamente a razão, ignorando os sentidos, as sensações, os sentimentos, visto que, como referido anteriormente, estes foram, supostamente, considerados por Descartes como enganadores.

Há competência para apresentar uma taxionomia, ou nomenclatura sobre doenças, na medida em que estes especialistas revelam conhecimentos sobre a classificação das doenças, e dominam um léxico técnico ao afirmarem que o doente tem “uma irritação prodigiosa do estômago, uma nevrose do grande simpático, uma viva sensibilidade do epigástrico, e um aperto dos hipocôndrios”, (...) assim como um fígado muito saliente, “uma digestão difícil e laboriosa”; que o “intelecto está atrofiado porque o homem já não digere”, de forma que “a desordem atingiu o cérebro”.

⁸⁹ Tradução do francês de La Peau de Chagrin (A pele de onagro) de Honoré de Balzac, Ed. Seuil, Coll. L'intégrale, tome 6, Paris, 1966, p.509 (tradução pessoal)

Na perspectiva dos cânones da ciência, certamente que estes professores em medicina provaram possuir competência. Mas já não podemos dizer o mesmo na perspectiva do doente.

De facto, os médicos revelarão competência ao limitarem a observação clínica à análise dos dados quantificáveis e “palpáveis” ? É que, a necessidade mais premente do doente não era essa. O queurgia naquela situação, antes do rigor científico, analítico, clínico, era, simplesmente, apaziguar o desespero do doente, dando-lhe atenção, tratando-o com respeito e consideração, para não falar de manifestar empatia, visto que isso seria talvez pedir demais.

Se eles estivessem atentos teriam visto essa primeira necessidade, visto que o comportamento de Rafael indicava essa sua expectativa, pela atenção exagerada à linguagem não verbal dos médicos. É que, perante o mutismo e a indiferença destes, o doente pendurava-se nos sinais que eles transmitiam através da linguagem corporal, ou não verbal, não sendo esta, de facto, quantificável, nem cristalizada numa gramática, mas sendo, no entanto, bem real!

Assim, o doente “espiava os pensamentos dos médicos tentando interpretar os seus gestos e a mais pequena dobra que se formava nas suas testas”; (...) examinando-os atentamente, na esperança de encontrar algum sinal de simpatia. O olhar atento nesta interacção existia, contudo, unicamente no doente. Aliás, para salvaguardar algum resquício de saúde, seria preferível que não estivesse tão atento, visto que as mensagens recebidas eram altamente perigosas para a sua já tão baixa auto-estima e frágil saúde.

De facto, os médicos “olhavam para ele com desprezo e indiferença, questionavam-no sem manifestar qualquer comiseração, (...) eram indolentes, distraídos”, o que era natural visto que as suas atenções não se prendiam a “estados de alma”, já que estes estados, ou dados, não se podem quantificar, nem numerar, como já dissemos.

Também podemos duvidar da competência destes médicos quanto ao diagnóstico, designado por “sentença”, quando concluem que “o doente é monomaniaco e hipocondríaco”. A incompetência está consignada pela expressão “sentença”. De facto,

quando o debate sobre o diagnóstico é apresentado como um julgamento, fica assente que a função destes médicos é essencialmente de emitir um veredicto, e nada mais. Ora, para cúmulo, este julgamento responsabiliza, e culpa, o doente pelas doenças que tinha contraído, aumentando ainda mais a sua solidão pelo fosso que o separa dos médicos. Por outro lado, assim, as atitudes de indiferença e de distanciamento ficam justificadas: se ele tem tanto apego à doença, para que haviam eles de se incomodar?

Para agravar este retrato, já tão negativo sobre estes representantes da medicina, Honoré de Balzac acrescenta mais alguns traços de carácter ainda mais “imorais”, na medida em que os apresenta como sendo vaidosos, cínicos e corruptos.

De facto, não lhes interessando o doente, onde estariam centradas as suas atenções? O que o narrador dá a entender é que as suas preocupações se baseavam essencialmente em causarem reciprocamente uma boa impressão. O diagnóstico seria, assim, um pretexto para um duelo de mentes, ou uma exteriorização de vaidades.

O cinismo revela-se quando antecipam a sua morte ao afirmarem que o doente “já não tem estômago, o homem desapareceu”, e portanto resta um cadáver e como tal emitem o desejo de o dissecar para estudarem a origem do seu mal (“quanto à questão de saber se o seu epigástrico tem efeito sobre o cérebro (...) poderemos verificar depois de ele morrer”).

Quanto à corrupção, é porque o doente possui uma fortuna que eles se dão ao trabalho de dar uma opinião (“este tipo de monomaníacos são raros, e portanto devemos-lhe, pelo menos, uma opinião”), e então sugerem-lhe um tratamento que não passa de uma panaceia.

Assim, este extracto de “La Peau de Chagrin” (A Pele de Onagro), além de muitos outros aspectos eventualmente omitidos, permite-nos obter uma ideia da importância dada à razão e o desinteresse pelo conhecimento obtido pelos sentidos.

É possível que a maneira como aprenderam os conhecimentos necessários para o exercício das suas profissões tenha obstruído os sentidos destes médicos, ao ponto de

impedir a sua utilização para obter outras informações além daquelas para as quais foram treinados; esta dedução confirma, assim, os prognósticos acima referidos, ocasionando desequilíbrios e desorientações, devido à ausência de comunicação entre todos os elementos do corpo (facto que se pode ilustrar recorrendo-se à metáfora da equipagem).

O agravante desta situação ficcionada é que, sendo estes sujeitos professores, é de supor que transmitirão aos seus alunos o mesmo procedimento. Um procedimento, transmitido de geração em geração, mas, como demonstrado nesta narrativa, com pouca ou nenhuma utilidade. Então, podemos perguntar para que servem?

Aparentemente, este saber serve essencialmente a eles próprios; serve, como se viu, para alimentar as suas vaidades, visto que, em vez de aproveitarem a consulta para reflectirem em conjunto sobre o melhor tratamento, preocupam-se essencialmente pela competição entre os seus pontos de vista, ou seja, brilhar e exhibir os seus conhecimentos... O resultado deste comportamento, caracterizado pela indiferença, pela insensibilidade, pela ausência de comiseração, é de aumentar o mal-estar do doente. Demasiado convencidos da importância das suas pessoas e da vastidão de seus saberes, estes eminentes professores não se dignam prestar atenção alguma ao infeliz doente - apesar de este ser dono de uma considerável fortuna que poderia, em princípio, permitir elevá-lo à condição de ser humano e assim ser incluído no universo mental dos médicos, de forma a ser aceite por estes. Assim, a consulta, em vez de aliviar o doente, piorou ainda mais a sua situação, na medida em que, a partir desta consulta, ele passa a ver-se, e a ser visto pela alta sociedade parisiense, unicamente como futuro cadáver...

Se os professores de medicina conseguissem comunicar com o doente, em vez de ficarem enclausurados nas suas certezas, e na fixação dos métodos aprendidos, talvez se questionassem e se inquietassem e isso os aproximaria, eventualmente, do sofrimento de Rafael de Valentin, e fixariam a sua atenção na saúde e não na doença.

Mas tal atitude exigiria correrem o risco de confessarem as suas limitações (visto que, de facto, segundo a teoria “fantástica”, ou diabólica, tratada nesta obra, eles não tinham o poder de devolver a saúde ao doente!), o que significaria descerem dos seus

pedestais, e aceitarem a condição de seres humanos incapazes de resolverem assuntos “mágicos”, segundo a lógica do romance.

No entanto, o que está aqui, essencialmente, em causa, é a aplicação de métodos tradicionalmente transmitidos, e enraizados, na ciência; métodos estes que consistem em respeitar as regras “cartesianas”, e como tal não valorizam todas as potencialidades que o ser humano possui para avaliar uma situação, ou o meio que o envolve. Ora, esta ficção evidencia que estas regras falham quando se trata de observar, analisar, “medir” seres vivos.

O que o autor (do princípio do século XIX) dá a entender é que, o cérebro destes professores está “colonizado”, ou oprimido, pelo raciocínio lógico. Exercendo este raciocínio uma tirania sobre as outras competências, “o sujeito” não consegue percepcionar “o objecto” de maneira global. É que, é bem verdade que os médicos utilizam a sensibilidade exteroceptiva (essencialmente o tacto, e claro, também, a visão), mas com fins unicamente quantitativos, ou seja para “medir a doença do doente, como um alfaiate mede um fato”, aplicando os conhecimentos em matemática. Não sendo possível medir sentimentos, nem estados de alma, e sendo estes, além disso, instáveis, não poderiam, de facto, ser tomados em consideração⁹⁰.

É preciso acrescentar que não é só a observação racional que é alvo da análise deste autor. A focalização nos sentidos está representada pelo personagem principal, Rafael de Valentin, estando este sob o efeito tirânico de seus desejos e impulsos. De facto, ele deixa-se levar pelo desespero, e depois pela ambição e várias paixões, visivelmente sem orientação quer “do cocheiro” (i.e. a mente) quer do “senhor” (o Eu, o espírito).

Esta obra apresenta, assim, uma dupla “cegueira”, sendo esta originada por um lado pelas emoções e paixões, e por outro lado por uma análise excessivamente objectiva e

⁹⁰ Boaventura Sousa Santos, sugere-nos uma explicação deste comportamento (além de outras possíveis), da seguinte maneira: “As leis da ciência moderna [baseia-se na] causa formal que privilegia *o como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o senso comum.”, Boaventura Sousa Santos, Um Discurso sobre Ciências, Edições Afrontamento, Porto, 1987, p.16

“distanciada”. No entanto, na realidade, não há assim tanta diferença entre uns e outros, na medida em que a preocupação dos médicos e do doente, é essencialmente a matéria, a ambição, os bens materiais. É por causa do medo da miséria, e do seu desespero, que Rafael se deixa atrair pela tentação da pele de onagro, só se apercebendo do seu erro com a aproximação da morte e a (re)descoberta do amor.

É sabido que Balzac era um visionário. Poder-se-ia dizer que esta obra (também) confirma este “rótulo”. Dentro da classificação que ele apresentou da “Comédia Humana”, La Peau de Chagrin, cujo extracto foi brevemente analisado, pertence aos “estudos filosóficos”, como não poderia deixar de ser. Só a postura (a visão?) “filosófica”, é que permite esta distanciação em relação às correntes de pensamento que dominavam durante a sua existência. Por outro lado, ele cumpre o seu objectivo de descrever a realidade do seu tempo, traduzindo-se esta pela tentativa de se libertar do “poder dos sentidos”, tão valorizados pela revolução romântica, e com este propósito, revaloriza-se novamente o poder da razão, permitindo esta o “(re)nascimento” da ciência, o que explica a ascensão, a partir daqui, da ideia de que esta “tem o poder de resolver todos os problemas da vida; torna-se até numa verdadeira religião dos tempos modernos”⁹¹.

Tanto o longo texto de Balzac como as reflexões anteriormente efectuadas não deixam, então, dúvidas que interagir de maneira a obter resultados eficazes apresenta dificuldades sérias, quando não existe aceitação da unidade corporal, ou, segundo designação de Edgar Morin, da *unidade e totalidade vital psicofísica*⁹².

De facto, e em jeito de síntese, retêm-se que na interacção acima descrita, entre o doente e os médicos, estão referidos os seguintes aspectos:

- 1) sobrevalorização da análise objectiva, do rigor científico e racional
- 2) ausência de inteligência emocional ou de qualquer sentimento
- 3) ignorância da linguagem não verbal

⁹¹ Histoire Générale des Sciences, vol 3, PUF, p. 3

⁹² Morin, Edgar, O problema epistemológico da Complexidade, Publicações Europa-América, Lisboa, s/d, p.14

- 4) isolamento de todos os sujeitos (nenhum deles interage realmente)
- 5) ausência de empatia (ou de compaixão, pelo doente)

O narrador consegue, brilhantemente, demonstrar que é possível ser ao mesmo tempo inteligente (será inteligência ou unicamente capacidade de memorizar, semelhante aos computadores que armazenam informações, mas não sabem relacioná-las, visto não possuírem capacidade de raciocínio ou um conhecimento processual? ⁹³) e ignorante ou até “com algumas limitações do ponto de vista intelectual”, visto nenhum dos médicos possuir discernimento suficiente para exercer a sua profissão de maneira eficaz. Assim sendo, eles tornam-se profissionalmente inúteis, ou até prejudiciais, na medida em que utilizam a inteligência (melhor dizendo, a mente ou a memória) e o poder de persuasão facultado pelo estatuto profissional, para aumentarem o mal-estar do doente, de forma que a sua saúde em vez de melhorar piorou depois da consulta. Como já foi referido, os conhecimentos científicos, ou a própria consulta, só beneficiaram os egos (e os bolsos) dos médicos, visto estes nem pelo menos se terem dado ao trabalho de apaziguar o doente.

O que se pode essencialmente concluir com a precedente análise é que a interacção é um processo complexo, exigindo que exista auto-conhecimento, e ética, se se deseja obter alguma qualidade e satisfação para todos os interlocutores. Por outro lado, também descreve os inconvenientes da interacção focalizada na mente. Ora, a mente, funcionando como um espelho, limitar-se-á a representar, analisar, avaliar, organizar os conhecimentos, nomeadamente aqueles que possui sobre os interlocutores. No entanto, os espelhos reflectem unicamente imagens, e estas não são as pessoas ou seres vivos, concretos, reais (“o mapa não é o território”); são, todavia, estas imagens (ou representações) que são consideradas na “avaliação” dos interlocutores, e esta determina a qualidade das interacções.

Sobre a escolha do termo mais preciso para designar este processamento mental, Marcel Postic justifica que “le mot *image* est évité à cause de confusions venant de son

⁹³ Assim este extracto também pode ilustrar uma falha do sistema de ensino, este não incluindo nos seus programas a denominada “aprendizagem significativa”, segundo a teoria de Ausubel. Nesta teoria, em oposição ao aprendizado memorístico, “o individuo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece”, Joseph D. Novak e Bob Gowin, Aprender a aprender, Colecção Plátano, Edições Técnicas, Coll. Universitária, 1996, p.23

ambivalence: tantôt il désigne une figuration schématique de la réalité, tantôt il appartient à l'imaginaire, tantôt il est conçu comme un écran perceptif qui reçoit et choisit les données du réel⁹⁴.” Assim, este autor prefere a palavra *représentation* que ele designa, baseando-se em S. Moscovici e C. Herzlich, como sendo “une organisation significative des éléments objectifs d’une situation, qui remplit une fonction spécifique. C’est une “construction mentale de l’objet, conçu comme non séparable de l’activité symbolique d’un sujet, elle même solidaire de son insertion dans le champ social⁹⁵”

Assim sendo, na interação acima analisada, cada sujeito representou à sua maneira, simbolicamente, cada interlocutor e é esta actividade, subjectiva, que determinou cada comportamento. Conforme se verificou, o inconveniente deste procedimento é que estas representações não aproximam as pessoas, bem pelo contrário. Poder-se-á encontrar nestes meandros uma explicação à “a alexitimia relacional”?

Pretende-se, no capítulo seguinte, acrescentar outros elementos que poderão ajudar a elucidar esta questão.

⁹⁴ Postic, Marcel, La Relation Educative, PUF, Coll. Pédagogie d’aujourd’hui, Paris, 1979, p.87

⁹⁵ Ibid. p. 86

I.2.2. – PROFUSÃO DAS REPRESENTAÇÕES E SUAS CONSEQUÊNCIAS NAS INTERACÇÕES

Apesar das alexitimias e outras anomalias, quer se tenha, ou não, consciência desse facto, a interacção implica a utilização de todos os sentidos. No entanto, nem todos têm a mesma importância. Para os visuais, o sentido da visão é fulcral para avaliar a pessoa que se apresenta à frente de forma a decidir como interagir. Mas quando se olha para o interlocutor, o que se vê? Será unicamente a fisionomia, a aparência física, a estatura, as roupas, as marcas, a maneira de vestir, o andar, etc.... ou será que se possui mais informações sobre os outros, não sendo estas visíveis nem conscientes por nenhum dos interlocutores?

Joseph Luft e Harrington Ingram utilizaram o símbolo da janela (designação correntemente designada de Janela de Johari ⁹⁶) para ilustrar o que é visível/invisível no processo da interacção, afirmando que existem zonas que são conhecidas por si mesmo e pelos outros e outras que são desconhecidas. Assim, existiriam quatro zonas, nomeadamente:

1º Zona livre: é a zona do eu aberto, aquela que é conhecida de si mesmo e dos outros, ou seja a área do “eu sei, os outros também sabem o que eu sei”, deduzindo-se, então, que esse eu é público. São, portanto, aquele tipo de informações (por ex. nome, estado civil, nº do BI, etc...).que estão acessíveis a todos e que não provocam nenhuma ansiedade quando são divulgadas;

2º Zona cega: é a zona conhecida dos outros, mas desconhecida de si mesmo, em que “só os outros sabem” informações sobre nós por não se ter consciência dessas informações (por ex. tonalidade da voz, o tipo de andar, a postura, etc.. i.e. todo o conjunto das linguagens não verbais....); para quem tem um ego fragilizado pode surgir algum incómodo e resistência à aceitação desta “parte cega”;

⁹⁶ “Johari” (junção de Joseph Luft e Harrington Ingram)

3º Zona escondida: é a zona conhecida de si, mas desconhecida dos outros, em que “só eu sei” informações que “não quero” partilhar com outros. É a zona que se procura proteger; a parte íntima (por exemplo sentimentos, motivações, fantasias, segredos, etc...)

4º Zona desconhecida: é a zona desconhecida de si e dos outros, em que “nem eu nem os outros sabem” um conjunto de informações ou conhecimentos que ainda não atingiram a nossa consciência (por exemplo: necessidades profundas, desejos, medos inconscientes, etc...)

Apesar deste esquema, também denominado de quatro quadrantes, já ter alguns anos de existência (foi criado em 1955), ainda é bastante utilizado nos nossos dias em exercícios de dinamismo de grupos, permitindo dar e receber o feedback nas interações pessoais. Numa primeira abordagem do auto-conhecimento, este diagrama permite analisar o processo da percepção sobre si e os outros, duma maneira fácil e bastante acessível. No entanto, existem actualmente muitas outras perspectivas que desenvolvem, e até questionam, esta apresentação do “eu”.

Para a continuação e reflexão da presente análise, o que interessa reter é que existem aspectos que os outros vêem e que não vemos, e outros que não queremos que sejam vistos, e outros ainda que ninguém vê (nem nós nem os outros). Além de permitir evidenciar este facto de uma maneira simples e clara, a pertinência desta “janela” é também de demonstrar que quanto mais janelas se “abrem” mais diminuem as partes escondidas, ou seja, ao abrir obtém-se mais informações sobre si mesmo aumentando a zona livre (conhecida de si e dos outros). A vantagem desta “abertura” é de facilitar a comunicação pessoal e interpessoal. O método que estes autores sugerem para diminuir “a zona desconhecida”, é de recorrer à retroacção, o feedback, ajudando a reduzir a nossa zona cega e assim também a aumentar a parte livre, já que os outros são os únicos a possuir factos e informações ignoradas por nós mesmos.

Para Jacques Lacan esta questão era de uma importância fulcral, visto que, segundo este autor (médico, neurologista, psiquiatra, psicanalista, linguista...) é graças ao Outro

que o sujeito é questionado, e que, além disso, “é do Outro que o sujeito recebe a mensagem que ele emite⁹⁷”, fórmula assaz conhecida sobre a Teoria da Comunicação. Aliás, a problemática do Outro foi o tema do Seminário XVI, cujo conteúdo foi transcrito e publicado com o título “De um Outro ao outro”, seguindo a partir daí profícuos estudos sobre esta temática.

A partir das reflexões que precedem é possível desde já extrair algumas ilações:

1. o ser humano é complexo e multifacetado (fragmentado)
2. o humano não conhece a totalidade de si (e nem sempre tem consciência de si), logo existem “zonas, ou fragmentos, desconhecidas”
3. os indivíduos não gostam que os outros conheçam algumas zonas da sua personalidade
4. os outros conhecem facetas que o indivíduo desconhece sobre si
5. os outros são indispensáveis para aumentar o conhecimento de si

Por outro lado, fica aqui evidenciado que o papel dos outros, logo da interacção, é fulcral para que exista alguma abertura de “janelas”, revelando estas, aos poucos, a pessoa que se é. À medida que se vai arriscando a abertura, graças ao feedback, a confiança em si instala-se, as relações tornam-se mais maduras e o sector livre aumenta.

No entanto, convém não esquecer que o Outro é igualmente complexo e que também se desconhece. Por isso, as interacções funcionam geralmente como segue:

“Consideremos as figurações que estão em jogo durante a conversa entre duas amigas. Temos em primeiro lugar a Joana, tal e qual ela se quer dar a conhecer à Rita, e a Joana tal como ela quer ser vista pela Rita; depois, a Rita, tal e qual ela parece pensa ser realmente para a Joana, e a Rita, tal como parece ser realmente à Joana ... é preciso acrescentar a Joana e a Rita tal como elas parecem ser a elas próprias, e para terminar, a Joana e a Rita no natural, sem máscaras. Dois seres vivos e seis que fazem de conta

⁹⁷ Lacan, J., “Subversion du sujet et dialectique du désir dans l’inconscient freudien”, *Ecrits*, Paris, Ed. Seuil, 1966

Onde há aqui suficientemente espaço para a autenticidade do inter-humano ?” pergunta o autor, Martin Buber⁹⁸.

Esta descrição permite obter uma ideia dos meandros da interacção interpessoal e dos conflitos internos para evitar que os indivíduos sejam vistos como realmente são. Assim, em vez do indivíduo real, tal e qual ele é, intervém na interacção acima descrita uma sobreposição de várias máscaras, representando estas:

1. como as duas amigas querem ser vistas uma pela outra
2. como parecem ser realmente vistas uma pela outra
3. como elas parecem ser a elas próprias
4. como elas são, na realidade, sem máscaras

Se a descrição acabada de analisar já é bastante complexa, é possível complicá-la ainda mais se se tiver em consideração que, além disso, a Joana e a Rita elaboraram mutuamente uma imagem ou representação de si-mesmas idealizada ou sublimada.

No meio desta profusão de imagens ou representações de si, não será de estranhar a desorientação. Não se sabendo ao certo quem se é, também é de supor que os comportamentos variam em função da máscara que se adopta. Como explicar este fenómeno?

“As máscaras são expressões deliberadas e ecos admiráveis do sentimento, ao mesmo tempo fiéis, discretas e superlativas. As coisas vivas em contacto com o ar adquirem necessariamente uma cutícula, e não podemos acusar as cutículas pelo facto de não serem corações; contudo, há certos filósofos que parecem acusar as imagens de não serem coisas, e as palavras de não serem sentimentos. As palavras e as imagens são como conchas, partes não menos integrantes da natureza do que as substâncias que protegem, mas mais dirigidas ao olhar e mais expostas à observação. Não me parece que possamos dizer que a substância existe por causa da aparência, ou os rostos por causa das máscaras, ou as paixões por causa da poesia e da virtude. Não há nada que apareça na Natureza por

⁹⁸ Ada Abraham, Le monde intérieur des enseignants, Paris, Epi, 1972, p.93, (adaptação e tradução pessoal)

causa de outra coisa qualquer; todos os aspectos e produtos pertencem em medida igual ao ciclo da existência...⁹⁹,”

Ou seja, existe o real e depois “o resto” que se vai fabricando em função das necessidades. A precedente descrição refere que houve necessidade de esconder emoções, sentimentos ou pensamentos, recorrendo-se a imagens e expressões verbais e não verbais que funcionam como “conchas”, escudos protectores ou simplesmente máscaras.

Para os antigos artistas, a máscara era a *persona*, do latim *per sonare*, ou seja “por onde passa a voz”, algo semelhante à *Commedia dell’Arte*, em que toda a representação é um ritual altamente estruturado, sustentado essencialmente pela voz, máscaras e movimento. É a voz que dá vida às personagens tipificadas pelas máscaras.

Cada máscara representa uma função social, como por exemplo o capitão, o arlequim, a puccinella, o dottore, o servo... Mas os innamorati (os enamorados) não usam máscaras.

Este estilo teatral ilustra, de alguma forma, a vida “real” e permite compreender a formação e razão de ser da *persona* ou máscara. Segundo Jung a *persona* é um determinado sistema complexo de comportamento parcialmente ditado pela sociedade e parcialmente ditado pelas expectativas ou desejos que a pessoa alimenta sobre si-mesma. Ora isso não é a personalidade real. Apesar das pessoas garantirem que tudo é perfeitamente honesto e real, não é.¹⁰⁰,”

Existe o indivíduo e a sociedade onde ele está inserido, cada um deles possuindo uma consciência. A *persona* do individuo desenvolve-se a partir da consciência colectiva, sendo esta “o conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade¹⁰¹”. A função da *persona*, ou máscara, será então de assimilar essa consciência e de servir de ponte entre o ego e o mundo, e, tal como qualquer ponte, tem a dupla função

⁹⁹ Santanyana, George, *Soliloquies in England and Later Soliloquies*, Nova Iorque, 1922, p.131-132

¹⁰⁰ Evans, R., *Entrevista com Jung e as reacções de Ernest Jones*, p.80

¹⁰¹ Durkeim, 1990, p.74-76

de aproximar e de separar. Assim, a principal utilidade da *persona* será de facilitar a adaptação do indivíduo ao mundo, ajudando-o a formar o “self social”, de forma a facilitar a integração das diversas “representações”, ou papéis, existentes na vida social: filho, irmão, pai, colega, aluno, professor, etc... Por outro lado, o ego escondido atrás da máscara (da *persona*) , dirigir-se-á ao mundo através da voz, e de outras linguagens.

Segundo alguns autores, existem, alguns perigos que podem afectar psicologicamente o indivíduo, devido ao funcionamento anómalo da *persona*, nomeadamente:

- uma focagem excessiva na *persona*
- o oposto: não há desenvolvimento da *persona*
- confusão: o indivíduo identifica-se com “a *persona*” a tal ponto que o ego se sente equivocadamente idêntico ao papel social.

Assim, a *persona* é necessária mas ao mesmo tempo pode ser factor de desequilíbrio. Na perspectiva de C. Jung, o desenvolvimento da personalidade individual numa forma equilibrada e feliz exigiria a tomada de consciência da sua *individuação*, ou seja o processo que conduz à descoberta do “si mesmo”¹⁰², de forma a atingir uma “saída do ego”. Assim, está aqui evidenciado que o objectivo da *individuação* tem como finalidade o oposto do *individualismo* na medida em que este leva à exaltação do ego.

Relacionando estes dois conceitos (*individualismo/individuação*) com os de *educare/educere* é eventualmente pertinente supor que o *educere*, cujo objectivo é “conduzir para fora de”, irá contribuir para relativizar o ego, enquanto o *educare* poderá contribuir para aumentá-lo, quiçá exaltá-lo. Por outro lado, a descoberta do “si mesmo”, ou seja a união dos opostos, segundo C.G. Jung, permitirá o desenvolvimento da integridade do indivíduo, aceitando-o na sua totalidade, estando nesta incluídos todos os estádios de desenvolvimento referidos acima.

¹⁰² “O si-mesmo” é a unidade e a totalidade da psique (consciente ou inconsciente) que deve ser compreendida como uma “*concidentia oppositorum*”, uma união de opostos” C. G. Jung, O homem e os seus símbolos, Trad. Maria Lúcia Pinho, Rio de Janeiro, Nova fronteira, 1982, p. 125

A fim de ilustrar esta problemática, e optando-se pelo universo onde se insere este estudo, a educação, apresentar-se-á, a seguir, as diferentes formas de percepção de si mesmo, assim como os conflitos, as pressões internas e externas, actuando junto do indivíduo, estas ilustrações permitindo melhor compreender as dificuldades a que os alunos estão confrontados durante o processo de desenvolvimento e de crescimento das suas personalidades.

1.2.2.1 – REPRESENTAÇÕES DE SI, E DOS OUTROS EM SI, NA ESCOLA

A palavra “representar” provém do latim “*repraesentare*”, que significa “tornar presente”. Além da definição referida acima baseada em Serge Moscovici, acrescenta-se que o sentido comum desta palavra significa: “qualquer imagem destinada a tornar sensíveis coisas, acções... ausentes ou impossíveis de mostrar tal qual são”¹⁰³. Insiste-se, então, em relembrar que uma imagem não é a coisa em si; aliás este Dicionário especifica que os “termos próximos de representação [são] ideia, imagem; e os termos opostos: coisa, realidade. Termos correlativos: conhecimento, espírito, ideia, pensamento”¹⁰⁴.

No universo da escola, talvez mais do que noutros espaços, a representação pode ter efeitos profundos e determinantes sobre o indivíduo. De facto, esta pode repercutir-se na avaliação realizada quer pelos professores, quer pelos alunos entre eles, quer pelo próprio em relação a si mesmo. O facto é que existe neste espaço uma constante competição, cujo efeito é a rivalidade (“na aula, o aluno encontra-se numa situação de rivalidade com os outros”¹⁰⁵). Segundo Marcel Postic, esta constante e generalizada avaliação tem os seguintes efeitos:

“L’analyse montre que lorsqu’un enfant est jugé favorablement du point de vue des caractéristiques dont dépend le plus sa réussite scolaire, il est l’objet d’une perception générale très favorable qui s’étend à tout un ensemble de valeurs de type socio-affectif. On retrouve l’effet de halo, souvent décrit, c’est à dire une tendance à être influencé par une impression générale pour décrire différentes caractéristiques d’un même sujet. (...) La description que donne le maître de ses élèves est influencée par leur statut scolaire, ce statut étant défini par le niveau scolaire qu’il estime qu’on doit avoir atteint”¹⁰⁶.

¹⁰³ E. Clément e outros, Dicionário Prático de Filosofia, Terramar, Lisboa, 1997, p. 333

¹⁰⁴ Ibid. Para Kant “todo o nosso conhecimento comporta uma dupla relação; primeiro uma relação ao objecto, depois uma relação ao sujeito. No primeiro ponto de vista liga-se à representação; no segundo à consciência, que é a condição universal de todo o conhecimento em geral. “E. Kant (1989) *Logique*, Paris, Lib. Phil. J. Vrin, pp 34-35; 99-100

¹⁰⁵ Postis, Marcel, O Imaginário na Relação Pedagógica, Edições Asa, Lisboa, 1991, p. 31

¹⁰⁶ Postic, Marcel, La Relation Educative, Paris, Puf, 1979, p. 88

Além destas repercussões a nível da imagem social, o mesmo autor refere que a opinião do professor pode ter efeitos profundos na percepção que o aluno tem de si mesmo, levando-o a auto-censurar-se e “a afastar-se do professor no plano do imaginário. Produz-se uma acção de equiparação com estruturas homólogas vividas em planos diferentes, real e interior, em relação às quais os acontecimentos ocorridos assumem a sua significação¹⁰⁷”.

Compreender-se-á então melhor a importância desta problemática. Para que esta complexidade seja mais explícita, optou-se pelas ilustrações que seguem. Estas desenrolam-se no espaço escola/turma, cuja interacção compreende, em geral, três actores principais:

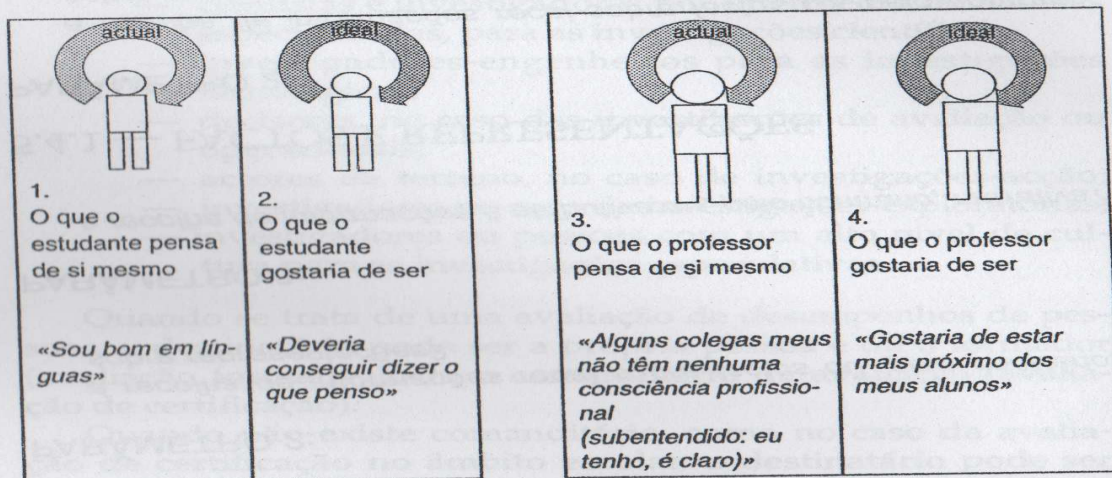
- o professor
- o grupo-turma
- cada aluno que se relaciona com ele mesmo, com o professor, com os colegas, individualmente, ou com os pequenos grupos e com a turma em geral.

Numa tentativa de esmiuçar esta interacção vejamos, então, a percepção que aluno e o professor¹⁰⁸ podem ter de si mesmos.

¹⁰⁷ Ibid. p. 30

¹⁰⁸ Os esquemas que seguem são de Jean-Marie de Ketele e Xavier Roegiers, Metodologia da Recolha de Dados, Epistemologia e Sociedade, Lisboa, Instituto Piaget, 1999

A) DIFERENTES FORMAS DE PERCEPÇÃO DE SI MESMO

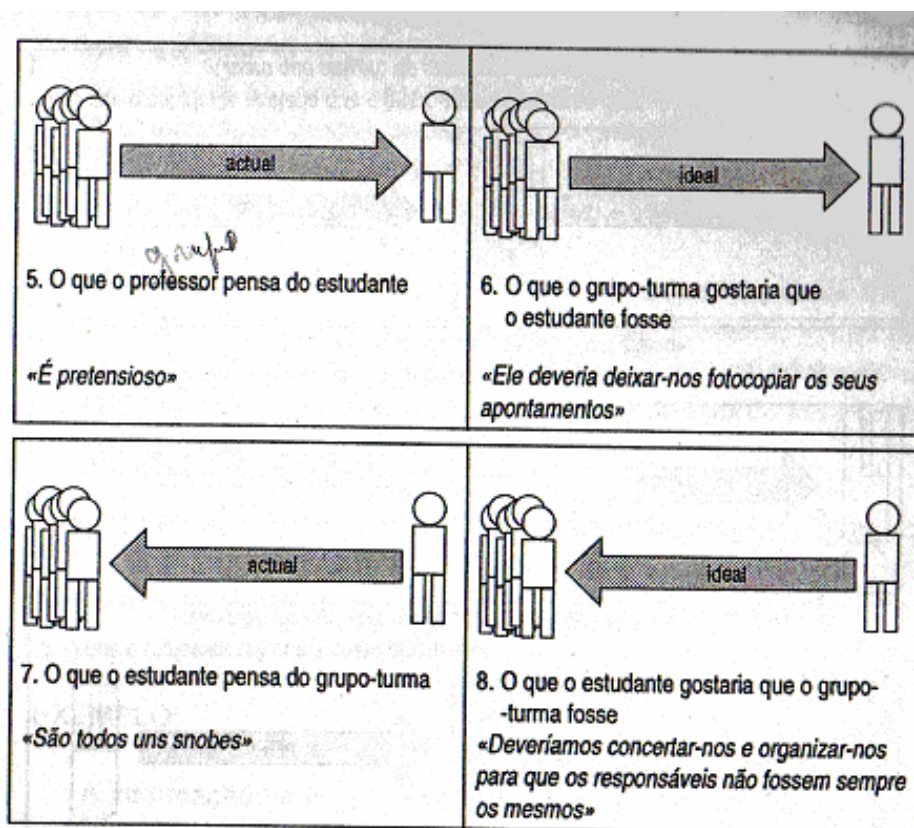
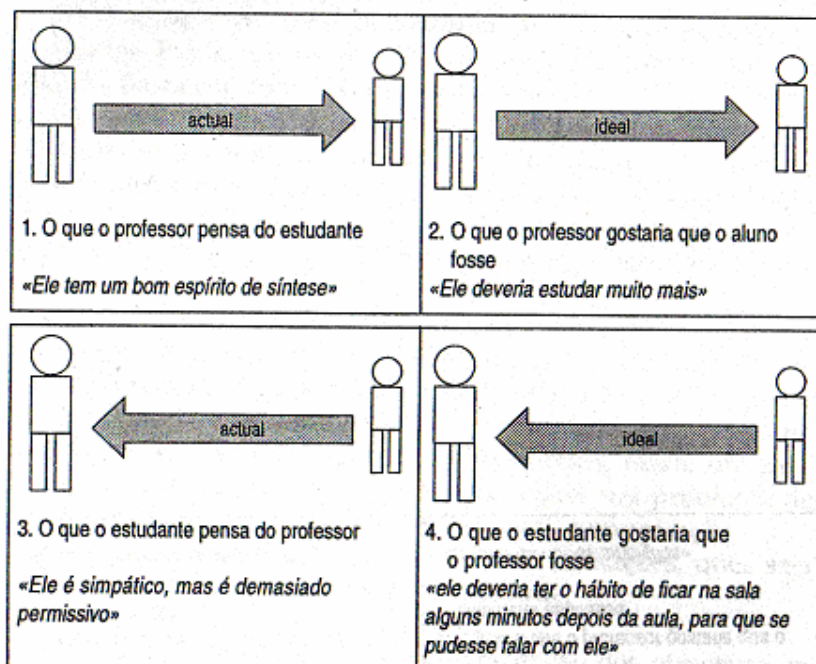


A análise que se pode extrair desta ilustração, sem se pretender generalizar, é que a percepção do aluno tende para a insatisfação, enquanto a do professor é de censura em relação aos seus pares, desejando, em contrapartida, aproximar-se dos alunos, eventualmente por compensação¹⁰⁹. Enquanto o aluno é capaz de ter uma opinião sobre si mesmo, “sou bom em línguas”, o professor, em vez de “olhar-se”, opta por olhar para os outros. O confronto consigo próprio será demasiado doloroso, preferindo, então, fugir e responsabilizar os outros ? Por outro lado, apesar de o aluno ser capaz de afirmar “sou bom”, existe o desejo de ser ainda melhor, confirmando a competição acima referida.

Vejamos então agora o que se passa com “o meio”, ou seja, como aluno/professor/grupo se relacionam e se percebem mutuamente.

¹⁰⁹ Marcel Postic, baseando-se em J.J. Natanson (1973) refere que da mesma maneira que o aluno se identifica com o professor, este pode também identificar-se ao aluno : “à l’identification de l’élève au maître correspond une contre-identification, du maître à l’élève, sur le mode d’une régression à la situation d’élève, qui lui fait éprouver à nouveau le plaisir qu’il a connu au moment de son apprentissage.” Postic, Marcel, La Relation Educative, PUF, Pédagogie d’Aujourd’hui, 1979, p. 201

B) DIFERENTES FORMAS DE PERCEPÇÃO DO OUTRO



Nas primeiras ilustrações da precedente página verifica-se que, nesta exemplificação, o professor também projecta insatisfações em relação ao aluno. O aluno “tem um bom espírito de síntese”, mas ainda podia ser muito mais: ele deveria “estudar mais”. A ambição do professor em relação ao aluno não estará na origem da insatisfação do aluno em relação a si próprio? Insatisfação que ele irá projectar no professor “ele é simpático, mas demasiado permissivo” e “deveria ter o hábito de ficar na sala alguns minutos depois da aula para que se pudesse falar com ele”. Estes sentimentos de insatisfação, censura, repreensão serão compartilhados pelo grupo-turma em relação a um aluno específico: “ele é pretensioso” e “deveria deixar-nos fotocopiar os seus apontamentos”, o aluno retribuindo “são todos uns snobes”, mas emite o desejo de algo construtivo “deveríamos concentrar-nos e organizar-nos para que os responsáveis não fossem sempre os mesmos”.

Estas ilustrações permitem exemplificar como os estereótipos, os efeitos de halo, de pigmaleão, etc... são formados, assim como os conflitos podem, eventualmente, perpetuar-se no seio da escola. Além disso, conforme já aludido, é possível deduzir os malefícios, eventualmente irreversíveis, que daí podem advir. É mais uma vez Marcel Postic que confirma e expande estas afirmações:

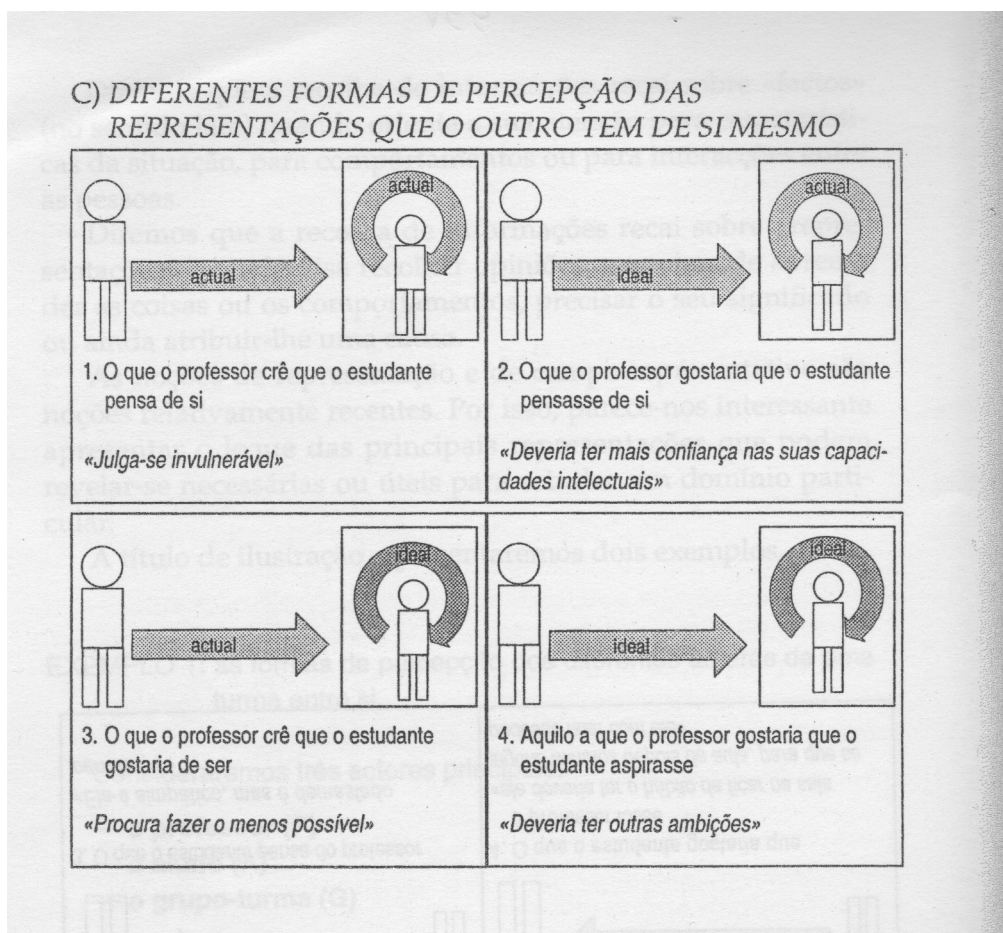
“Catégoriser un élève, c’est lui refuser à l’avance l’accès à un autre état que celui dans lequel on l’enferme, c’est, pour l’éducateur, se couper volontairement et définitivement de lui, et le condamner à se résigner ou à se révolter. Par contre, saisir ce qui est potentiel chez l’enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu’on a foi en lui et l’éducation et qu’on respecte sa liberté.”¹¹⁰

Evitar de classificar, e optar por ajudar a desenvolver as potencialidades, são as atitudes, implícitas nas linguagens, desejáveis em toda interacção pedagógica. No entanto, para que tal aconteça seria necessário evitar as especulações tão características da mente humana. A próxima ilustração dar-nos-á uma ideia desses complicados meandros. De

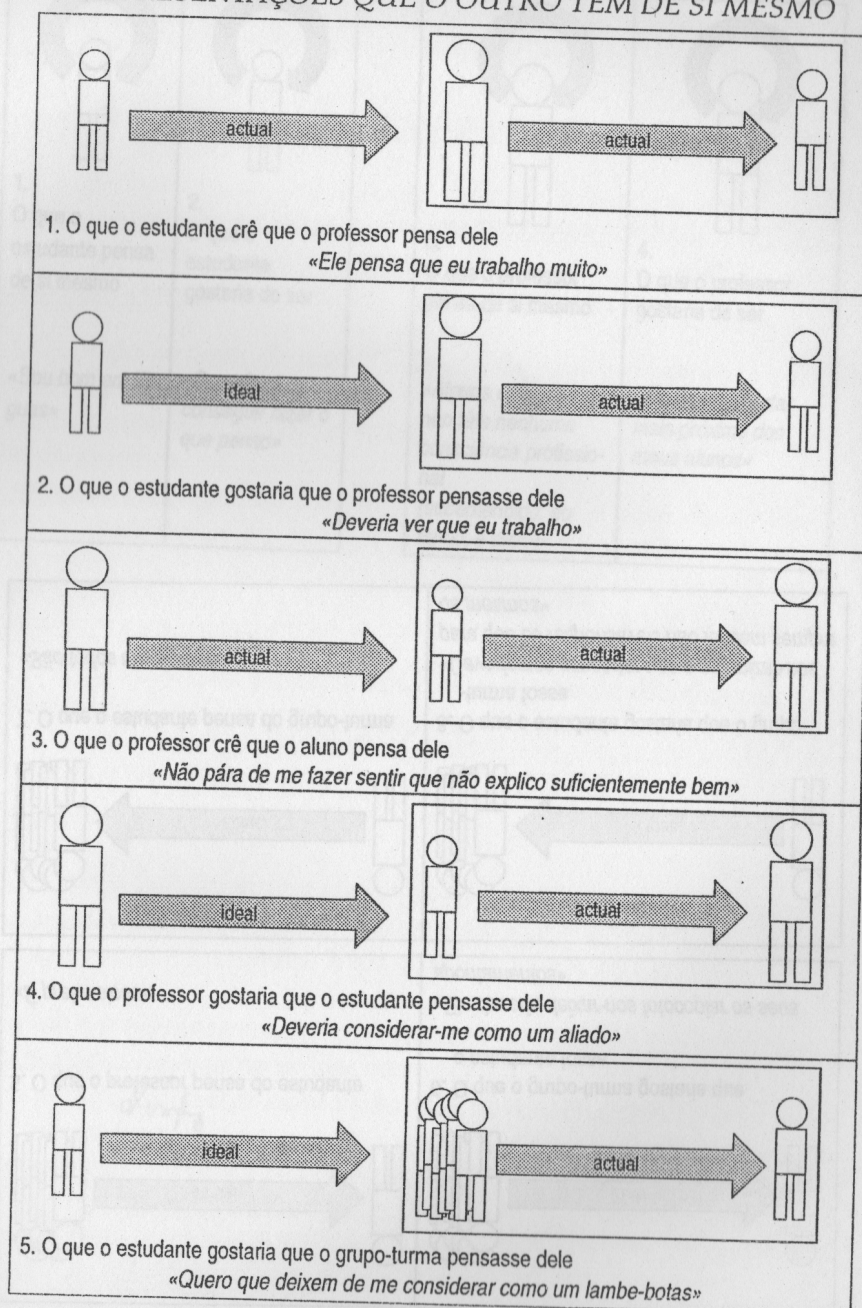
¹¹⁰ Postic, Marcel, La Relation Educative, PUF, Pédagogie d’Aujourd’hui, 1979, p. 91

facto, para “complexificar” ainda mais, vejamos agora o que se passa, eventualmente, na mente de cada actor. Desde já é possível deduzir que se cada um opina sobre o outro é provável que o pensamento seja uma saturação de especulações. Ora, sendo “os outros” numerosos, e possuindo “humores” variadíssimos, como ajustar-se a tanta opinião e conseguir ser apreciado por todos?

As imagens que seguem mostram como se processa essa interferência de uns com os outros, em primeiro lugar considerando unicamente a perspectiva do professor em relação ao(à) aluno(a), e, de seguida, a preocupação que cada um pode, eventualmente, ter da percepção dos outros sobre si mesmo.



D) DIFERENTES FORMAS DE PERCEPÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES QUE O OUTRO TEM DE SI MESMO



Assim, estas últimas ilustrações procuram demonstrar que além das opiniões sobre si mesmo e sobre os outros, existe a preocupação da opinião que o outro tem sobre si mesmo, assim como uma imposição da sua opinião sobre o outro, podendo daí resultar uma manipulação. Assim, o professor acredita que o estudante pensa que ele “se julga invulnerável” e gostaria que o aluno/estudante tivesse “mais confiança nas suas

capacidades” ; esta imposição aplica-se também ao nível do imaginário, na medida em que acredita que o aluno “procura fazer o menos possível” e emite o desejo que ele tenha “outras ambições”. No ponto D verifica-se que alunos e professores especulam sobre a opinião que os outros têm sobre as suas pessoas.

Desta maneira, perante tanta preocupação com o que EU penso que o outro pensa, compreende-se a importância, e a necessidade, das conchas, das máscaras, das *persona*, logo a dificuldade de se dar a conhecer aos outros tal como se é realmente. Também se depreende a dificuldade de se desfazer das máscaras, identificando-se com estas, a necessidade de um ego forte, dificultando a sua relativização, assim como a fragmentação dos indivíduos divididos devido a tantas pressões e desejos pessoais ou dos outros, situação tanto mais intensa se não existir um conhecimento de si e aceitação do todo e de todos.

O mais agravante em toda esta problemática é que a maior parte destas situações “existem” unicamente a nível do imaginário. Ou seja, nenhum dos actores é olhado e visto conforme ele é na realidade. Talvez nem o próprio sujeito saiba como ele é, no caso de se ter identificado com a imagem que os outros projectaram nele.

Assim, existe um discurso, um raciocínio, uma construção que se forma ao lado do mundo real. Ora, segundo Marcel Postic o imaginário “está tão estruturado como o universo cognitivo e num e noutro caso, trata-se de se situar no mundo¹¹¹”. Ou seja, paralelamente, ou a partir de alguns factos reais, elaboram-se saberes cuja consistência são puramente especulativa, imaginária, baseada na ficção. A origem deste fenómeno, segundo o mesmo autor é, conforme indicado acima, uma forma de se situar no mundo, mas também devido à frustração: “o imaginário vem da frustração, de experiências frustrantes. É o meio de reduzir o desencontro entre a realidade e o desejo e, de uma certa forma, de dominar o real.¹¹²” Dominar ou exercer um domínio sobre o real ou sobre o outro, aplicando-lhe rótulos, estereótipos, clichés, ou seja representando-o de uma maneira depreciativa... de forma a controlar as suas acções e complicando, assim, as interacções. Esta problemática será abordada no ponto a seguir.

¹¹¹ Postic, Marcel, O Imaginário na Relação Pedagógica, Edições Asa, Lisboa, 1989, p.30

¹¹² Ibid.

I.2.4 – REPRESENTAÇÕES E INTERACÇÃO: OUTRAS IMPLICAÇÕES

Após a precedente análise, não será de estranhar o facto de se constatar que a problemática das Representações seja alvo de importantes estudos, dando origem à operacionalização de uma terminologia e conceitos familiares a todo especialista das Ciências Sociais, e não só.

É habitual atribuir a Emile Durkeim a paternidade desta área de estudo, nomeadamente devido às suas pesquisas sobre as Representações Colectivas; nos anos sessenta Serge Moscovici resgata este conceito, atribuindo-lhe um cunho pessoal ao criar a Representação Social, no âmbito da sua pesquisa realizada para a tese de doutoramento, com o título *Psychanalyse, son image et son publique*; a passagem de um conceito para outro irá contrariar o paradigma dominante da época na Psicologia e nas Ciências Sociais.

De facto, as pesquisas de S. Moscovici incidem sobre fenómenos relacionados com o subjectivo, com a individualidade, com a singularidade, numa época marcada pelo estudo dos fenómenos gerais - mesmo se são relacionados a práticas ou realidades que não o são. Basicamente, os trabalhos de Muscovici incidem em compreender como o conhecimento é produzido, estudar o efeito do “poder das ideias” e saber como essas ideias, grupos e acções, constituem e formam a sociedade. Um factor primordial nas suas obras mais recentes é de chamar a atenção para a ausência da dimensão psicológica nas teorias sociológicas tradicionais.

No entanto, a sua intervenção também se aplica à psicologia ao sugerir, já na sua obra inicial, que sejam desmontadas as fronteiras tradicionais existentes nesta área, a saber, a divisão entre razão/senso-comum, razão/emoção, sujeito/objecto... Questões que estão no centro de interesse dos mais recentes estudos, em todos os domínios da ciência, como veremos mais à frente, e que inspiraram profundamente este trabalho, especialmente a parte empírica.

No que diz respeito às Representações acima ilustradas, para compreendermos as percepções que alunos e professores introjectam e projectam uns nos outros¹¹³, temos de ter em conta os conceitos de *ancoragem* e de *objectivação* sistematizados por Serge Moscovici. Ou seja, no caso da *objectivação*, trata-se de “esclarecer como se estrutura o conhecimento do objecto” : o objecto que era misterioso, depois de “destrinchado, recomposto, torna-se algo de efectivamente objectivo, palpável, passa a parecer-nos natural”¹¹⁴ ; a *ancoragem* é o facto de, pelo meio de um duplo mecanismo, objectos desconhecidos (novos), se tornarem familiares, dando, assim, algum sentido ao que ainda não o tem. “O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem racional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não-familiar”¹¹⁵. A objectivação e a ancoragem são, assim, duas faces de uma mesma moeda.

Tanto um conceito como outro, permitem compreender como se processam os estereótipos, as ideias feitas, os clichés, as opiniões, as atitudes, a identidade social, as relações entre grupos, a discriminação social e racial, etc... , estando estes processos, obviamente, implícitos na construção das representações.

Apesar de as Representações Sociais se construírem mais frequentemente na esfera consensual¹¹⁶, conforme refere Ângela Arruda, não significa que a esfera científica não

¹¹³ Assim como, aliás, o trabalho efectuado na parte empírica

¹¹⁴ Ângela Arruda compara este procedimento ao processo de construção do conhecimento realizado pelas crianças; ou seja, pela descontextualização de elementos, eliminação do excesso de informação, as crianças seleccionam o que lhes interessa, procedendo por cortes e recosturas, elas constituem “um esquema que se torne o núcleo figurativo da representação, o qual segundo Jodelet, tende a representar um aspecto imagético, como entre os adultos que também pensam com imagens. Tal aspecto constitui a quintessência da representação, o seu cerne”. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género, Cadernos de Pesquisa nº117, Nov. 2002, p. 127-147

¹¹⁵ Arruda, Ângela, Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género, Cadernos de Pesquisa nº117, Nov. 2002, p. 127-147

¹¹⁶ No âmbito destes estudos sobre as Representações, foi operacionalizado dois universos distintos de conhecer e de comunicar, ou seja a forma consensual e a científica, cada um deles guiado por objectivos diferentes.

esteja sujeita ao mesmo fenómeno. Aliás, Serge Moscovici avisa que foram os intelectuais que produziram o racismo e o nazismo e não o homem da rua¹¹⁷.

Esta constatação vai ao encontro das posições e teorias de Carl Rogers, nomeadamente quando este psicopedagogo afirma que a escola tende a formar indivíduos conformistas e estereotipados, logo, podendo vir a ter pela vida fora poucas hipóteses de desenvolver autonomia e liberdade de pensamento. Não será portanto de estranhar que se desenvolva a postura, denominada por Serge Moscovici, de “submissão pública, compensada pela independência privada”, sendo esta atitude também atribuída à escola e à sociedade em geral, como forma de evitar conflitos com os superiores ou sanções oriundas dos grupos¹¹⁸.

Com semelhante condicionamento, marcado pelo “auto-policiamento”, como, então, estranhar a importância que alunos e professores atribuem à opinião alheia, sabendo que podem estar sujeitos a “cortes e recosturas” exercidas uns pelos outros (ou seja, o receio de ser alvo de “cortes” é tanto mais justificado que uns e outros se cortam e recosturam, ou até se guilhotinam mutuamente”).

A actual abundância de estudos sobre os estereótipos e representações sociais, e seus efeitos na consciência dos indivíduos¹¹⁹, estes orientando ou influenciando os comportamentos, poderá indicar uma necessidade da consciencialização destas questões, sendo esta, eventualmente, o primeiro passo para uma “transição paradigmática”, segundo a terminologia de Boaventura Sousa Santos.

¹¹⁷ Moscovici, S., Markova, I., Presenting Social Representations a Conversation, *Culture & Society*, Vol. 4, nº3, p.371-410, 1998

¹¹⁸ Moscovici, Serge, *Influences conscientes e influences inconscientes*, in Psychologie Sociale des Relations à Autrui, Nathan, Université, Paris, 2000, chap 6, p.144

¹¹⁹ É o caso, por exemplo, dos estudos de Abric, J. Faucheux, C., Serge Moscovici, (1967) S., Farina, A., Fischer, J., Getter, H., e al., (1978), Sá & Arruda, 2000, Leyens, J., Snyder, M., Swann, W., Worku, Yelfign, Jodelet, D. (2001), etc... A assinalar que, nos últimos vinte anos, grande parte dos estudos sobre as Representações Sociais têm sido realizados no Brasil, segundo Denise Jobelet in Editorial Numéro Spécial Sur Les Représentations Sociales

Também poderemos considerar outro indicador do mesmo fenómeno, o facto de a maioria dos actuais estudos, na área do ensino, se centrarem no paradigma do professor como pessoa - após se ter chegado à conclusão que o estado psíquico do professor é determinante para a qualidade da educação¹²⁰ - assim como o crescente florescimento pelas pesquisas relacionadas com a consciência. É possível que pelo intermédio destas investigações, reflexões, publicações e debates se encontre alguma saída ao labirinto das representações e consequente alívio ao sofrimento existente neste universo profissional.

Assim, preocupadas com o mal-estar discente e docente, as teorias que emergem neste universo, atribuem uma grande importância à interdisciplinaridade colocando grande ênfase nas dimensões psicológicas e sociológicas e recorrendo a todas as perspectivas de cada área.

Independentemente da perspectiva, os factores apresentados para explicar “o mal” são os seguintes:

- nas sociedades pós-industriais, o trabalho é percebido não só como fonte de satisfação material, mas também de realização pessoal;
- o fracasso profissional confunde-se com o fracasso pessoal, particularmente em relação aos professores (segundo Ada Abraham e Robert Mandra¹²¹);

¹²⁰ Amélia Lopes, explica que “Dos anos 20 aos anos 60, os estudos sobre os professores realizam-se com base no paradigma traço-produto, onde se considera que é possível uma definição universal e definitiva do professor eficaz – capaz de provocar rendimento académico – constituída por características psicológicas também elas estáveis.” Depois surgiu outro paradigma, a saber o de “paradigma processo-produto – onde, num registo comportamental, se mantém o rendimento académico como critério de eficácia, mas se substituem os traços de personalidades pelas competências treináveis.” Depois, surgiu o “paradigma mediacional – onde se aplicam aos professores os mais recentes avanços da “revolução cognitiva”. O paradigma do professor como pessoa, acima referido “faz a elaboração do sofrimento psicossocial uma importante matéria para pensar a melhoria da qualidade da educação”, Amélia Lopes, Mal Estar na docência ? Visões, razões e soluções, CRIAPASA, Asa Editores, Lisboa, Maio 2001, p.7

¹²¹ “Ser carpinteiro medíocre não significa ser mau homem. Pelo contrário, a constatação que atinge o professor afecta a pessoa no mais profundo do seu ser”, Robert Manda, Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivos de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educacion Nacional” in Esteve J.M. Professores en conflicto, Madrid, Narcea, 1984, p. 213-222, citados por Amélia Lopes, *ibid.*, p. 12

- no ensino, as relações humanas são forçosamente inevitáveis, mas se nas outras profissões relacionadas com pessoas, os trabalhadores, durante o exercício da sua profissão, podem “representar”¹²², no ensino espera-se actualmente que as relações sejam autênticas (o professor tem de ser uma “pessoa”) o que explica a importância do auto-conhecimento, do mal-estar, das fragilidades, etc... e daí o recurso e a importância da psicologia para esta profissão¹²³;
- assim sendo, como é obvio, entender a pessoa-professor unicamente como “cérebro”¹²⁴, cuja função seria de transmitir conhecimentos para eliminar a ignorância, mãe de todos os vícios, preparando os cidadãos para o progresso das ciências e das técnicas, e assim contribuir para o progresso da sociedade, é uma ideia ultrapassada;
- para ser “pessoa” o professor não pode ser entendido unicamente como mero funcionário intermediário entre o Estado e a sociedade, mas como um ser que pensa por si, possuindo além de um cérebro, um corpo, com emoções e sentimentos (remetemos para a nota abaixo para melhor compreensão deste item);
- a formação de professores teria, portanto, de dar mais ênfase às relações interpessoais em vez de sobrevalorizar especialmente os conteúdos;

¹²² No entanto, Erving Goffman demonstrou que a sociedade “exige” que essa representação “se funda” no “eu” do trabalhador, ou seja, para que o trabalhador se identifique com a sua profissão “há a dança do merceiro, do alfaiate, do leiloeiro, através do qual eles se esforçam por convencer os clientes de que são apenas um merceiro, um leiloeiro, um alfaiate. (...) A sociedade exige-lhes que se limitem a funcionar como merceiro ou alfaiate, do mesmo modo que o soldado em sentinela se transforma num soldado-coisa (...) Existem na realidade numerosas medidas que visam aprisionar um homem naquilo que ele é, como se vivêssemos no medo constante de que ele possa fugir a isso, de que possa escapar-se e evadir-se subitamente da sua própria condição” E. Goffman, A representação do eu na vida de todos os dias, Relógio d’Água, Lisboa, 1993, p. 94-95

¹²³ Esta é, também, a opinião de Amélia Lopes, “o carácter “essencialmente psicológico” da prática profissional provém do facto de nela as relações humanas serem inevitáveis, mas também de, no contexto actual, se esperar que o professor seja uma pessoa e não uma personagem. Assim, na profissão docente revelam-se, mais que em qualquer outra, fragilidades pessoais”, Ibid. p.14

¹²⁴ Na perspectiva dos(as) descendentes de Moscovici, conviria que o professor possuísse também o “bom senso”, além dos conhecimentos específicos, ou seja: subjectividade/ objectividade, pensamento/acção, emoção/razão, ciência/senso comum, etc...

- nesta perspectiva, seria necessário da parte do futuro professor, o exercício da procura do seu “eu verdadeiro”¹²⁵ de maneira a obter algum equilíbrio, ou sobretudo sossego, e assim sentir-se realizado na sua profissão.

É que, segundo A. Abraham existem 12 “atitudes” , ou configurações diferentes, que caracterizam o universo mental de cada professor, a saber :

- harmonia perfeita,
- identificação à autoridade,
- identificação à criança,
- acusação aos outros,
- abertura aos outros para mudar,
- submissão à autoridade como meio de controlo do *self* infantil,
- recurso à autoridade contra a criança ameaçadora,
- máscara perante a autoridade – abertura à criança,
- abertura à criança condenada pela autoridade,
- angústia de ser desmascarado,
- juízo conflitual,
- necessidade de afiliação¹²⁶.

A primeira ilação que se pode extrair destas configurações é que a profissão de professor exige uma implicação¹²⁷ pessoal que pode tornar-se num tormento diário, sem possibilidade de fuga, questão esta cuja profundidade escapa ao âmbito deste estudo.

No entanto, a relevância do equilíbrio para o desempenho da profissão de professor(a), é que o seu equilíbrio tem efeitos sobre os outros, nomeadamente sobre os alunos. A diferença entre um professor que é ou não “pessoa”, é que este factor determina a relação com os alunos, desta dependendo a atenção, o respeito, o interesse pelas matérias,

¹²⁵ Segundo A. Abraham, no ensino, mais do que em qualquer outra profissão, há a tendência do “*self*” recorrer à imagem idealizada, i.e. a supremacia do falso eu em relação ao eu verdadeiro, ou dito de outra maneira uma falsa consonância entre o *self* actual, o *self* ideal e o *self* público (Abraham, 1972)

¹²⁶ Remetemos para Amélia Lopes (ibid. p.28-30), e a própria Ada Abraham, para a descrição de cada configuração.

¹²⁷ Em francês diríamos “engagement”

etc... De alguma forma, não ser “pessoa” é usar máscaras¹²⁸, é estar dilacerado pelos vários “selves”¹²⁹, e actuar, eventualmente, como os médicos descritos por Balzac no extracto acima analisado, a saber, de maneira incompleta, ineficaz e até destrutiva, estando aquém do que poderia ser, se houvesse aceitação do Eu¹³⁰ ou o “si mesmo” Junguiano.

Por outro lado, como já foi referido, a inevitabilidade das relações humanas no desempenho da profissão de professor, subentende obrigatoriamente o uso constante da comunicação nas suas variadas expressões, e como tal a pessoa nesta função, com toda a inerente complexidade, está em constante actuação e (auto) observação.

A fim de se aprofundar esta problemática, é tempo de se prestar atenção aos aspectos implícitos no acto de comunicar.

¹²⁸ “Não é provavelmente por um simples acaso histórico que a palavra “pessoa”, na sua acepção de origem, designa uma máscara. Trata-se antes do reconhecimento do facto de toda a gente estar sempre e em toda a parte, com maior ou menor consciência, a representar um papel... É nestes papéis que nos reconhecemos uns aos outros; é nestes papéis que nos conhecemos a nós próprios”, Robert Ezra Park, Race and Culture, The Free Press, Glencoe III, 1950, p.249, referido por Erving Goffman, A representação do eu na vida de todos os dias, Relógio d’Água, coll. Antropos, Lisboa, 1993, p.31

¹²⁹ O vários *selves*, segundo A. Abraham, 1972 são: o *self* actual, *self* ideal e o *self* público. “As trocas entre os vários *selves* tendem à manutenção da auto-estima. Assim, as situações investidas são as que permitem a existência narcísica do *self* e são tanto mais valorizadas quanto mais atrofiadas se encontram as outras.” Amélia Lopes, p.27 A questão do narcisismo tem uma importância relevante para o “*self* profissional” visto a principal característica deste *self* ser justamente “o narcisismo que se alimenta sobretudo da estima de si, fabricado no retorno da estima dos outros, real e imaginária”, segundo Amélia Lopes, Ibid., p.25

¹³⁰ “O Eu verdadeiro é o “miolo” do Eu, instância somática, simultaneamente animalidade e espiritualidade, constituído por desejos, tendências libidinais e agressivas, e apresentando ao mesmo tempo o que a pessoa é e o que quer ser. Este Eu verdadeiro (...) é hipersensível ao “olhar” dos outros. Por isso, só sobrevive à custa do falso Eu, constituído por mecanismos de defesa necessários para ultrapassar a ansiedade gerada pelo desprezo ou tentativas de destruição dos outros” A. Lopes, Ibid. p.25

Por outro lado, a descoberta do Eu verdadeiro, é um processo que se torna penoso na medida em que, ao longo da vida, identificamo-nos com a “persona”, que formos mais ou menos forçados a construir, e que vamos preferindo “ser”. É o que diz Robert Ezra Park: “em certo sentido, e na medida em que a máscara representa a concepção que formamos de nós próprios – o papel que nos esforçamos por viver -, ela é o nosso eu mais verdadeiro, o eu com que gostaríamos de nos parecer. No termo do processo, a nossa concepção do nosso papel torna-se uma segunda natureza e uma parte integrante da nossa personalidade. Chegamos ao mundo como indivíduos, adquirimos um carácter e transformamo-nos em pessoas”, Ibid. p. 250, referido por Goffman, *ibid.* p. 32

II - CARACTERÍSTICAS DA COMUNICAÇÃO EFICIENTE

Para Ellerton e Clarkson¹³¹ a palavra comunicação (i. e. comunicação humana) possui uma multiplicidade de significados. Aliás, Fiske¹³² refere que é uma daquelas actividades humanas que todos reconhecem, mas que poucos sabem definir satisfatoriamente. Numa tentativa de procurar algum consenso procurar-se-á, a seguir, esmiuçar alguns significados.

Começando pela raiz latina, “comunicação”, (*communicatio*) significaria inicialmente o facto de “estabelecer uma relação com alguém”¹³³. Mais tarde surgiriam outros significados como a “acção de transmitir e receber mensagens”.

Reconheçamos, então, que comunicar é um acto de intercâmbio entre dois interlocutores, podendo ser linguístico e/ou relacional. Parece ser esta a opinião de Gallisson e Coste que consideram que se "verifica que o intercâmbio recorre a outros meios além dos do sistema linguístico propriamente dito (há a situação, o tipo de relações entre os interlocutores, etc) e que as informações (no sentido vulgar do termo) recebidas pelo receptor não são todas de origem linguística"¹³⁴.

Portanto, quando se afirma que duas pessoas comunicam, considera-se duas realidades complementares, entendendo a palavra em dois sentidos:

¹³¹ Ellerton, N. e Clarkson, P. (1996). Language factors in Mathematics teaching and learning A. J. Bishop et al. (Eds.). International Handbook of Mathematics Education (pp. 987-1033).

¹³² Fiske, J. (1995). Introdução ao estudo da comunicação. Porto: Edições Asa.

¹³³ cf. Petit Robert. Segundo Marc-Alain Descamps « Le mot communiquer apparaît la première fois en français dans le livre de l'évêque Oresme, en 1361, comme traduction du latin *communicare* : mettre en commun, être en relation avec, partager, être en communion » in Marc Alain Descamps, Le langage du corps et la communication corporelle, 1989, p.,114

¹³⁴ Gallisson, R. e Coste, D. (1983). Dicionário de didáctica das línguas. Coimbra: Livraria Almedina, p.142

1º transmitir uma mensagem

2º "tornar comum", "pôr em comum", ou ainda, "estabelecer comunidade" . Os homens "realizam comunidade pelo facto mesmo de que uns com os outros comunicam", diz Carvalho,¹³⁵ e se comunicam estabelecem relações.

No que diz respeito ao aspecto linguístico, para que a comunicação verbal possa ocorrer, devem estar presentes um certo número de factores, que Jakobson¹³⁶ sistematizou deste modo: um emissor, que envia a mensagem a um receptor, através de um canal de comunicação. Para isso, ele utiliza um código (supostamente comum aos dois). A situação que envolve a produção da mensagem, assim como as relações entre os sujeitos do acto verbal, as circunstâncias e acontecimentos extra-linguísticos que enquadram a produção da mensagem, constitui o referente ou o contexto.

Quanto à função da linguagem, Jakobson considera que esta possui várias, nomeadamente: as funções expressiva, emotiva, conativa ou apelativa, poética, metalinguística, referencial e fática; mas todas estas funções têm, evidentemente, em comum um único objectivo: o de comunicar.

No entanto, convém referir que nem toda a expressão é emitida verbalmente, aliás “segundo a investigação de Mehrabian, 55% da comunicação efectua-se através do não verbal, ou seja, pelos movimentos do corpo, gestos e expressão facial; 38% atribui-se à tonalidade, intensidade e outras características da voz, isto é, ao canal vocal, e apenas 7% do conteúdo passa pelo canal verbal¹³⁷” . Assim, o verbal, em si, é insignificante comparado com os restantes factores; a partir daqui surgirão outras questões e ilações.

¹³⁵Carvalho, H. (1983). Teoria da linguagem: Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas (Vol. I). Coimbra: Coimbra Editora, p. 25

¹³⁶ Jakobson, R. (1973). Linguistique et Poétique. In A. Jacob (Ed). Genèse de la pensée linguistique, Paris, Librairie Armand Colin

¹³⁷ FERRÃO TAVARES, M. C., (1984), Les Comportements Non Verbaux des Enseignants en Classe de Français Langue Étrangère, Thèse pour le doctorat de 3^{ème} Cycle. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris – III, p. 34

Uma delas é de supor que os 93% se devem à importância atribuída à aparência, ao exterior, estes factores sendo considerados mais fidedignos que as palavras¹³⁸.

Esta discriminação da linguagem, separando o verbal do não verbal e quantificando (também¹³⁹) cada meio de comunicação, iniciou-se com Birdwhistell - um dos pioneiros dos estudos sobre a comunicação não verbal - a partir dos anos 70, ao atribuir unicamente 30 a 35% ao verbal (diminuindo desde então para 10¹⁴⁰ ou 7%). Na mesma época, popularizando estes estudos, Watzlawick considerou que a linguagem verbal, ou comunicação digital, serve para a transmissão das informações e a linguagem não verbal, ou comunicação analógica, exprime a componente relacional.

Enfatizando a importância relacional da comunicação, alguns autores considerarão mais tarde que a comunicação não tem outra função além desta (“une part importante du matériel produit au cours de l’interaction n’a d’autre fonction que relationnelle »¹⁴¹ diz Catherine Kerbrat-Orecchioni). É também a opinião do escritor Michel Tournier, para quem « en réalité dans les communications humaines la relation prime »¹⁴², ou então Flahault que é mais categórico : « la plupart des dialogues se ramènent en structure profonde à un échange de « voici ce que je suis pour toi, voici ce que tu es pour moi »¹⁴³. Este autor acrescenta: « Que se passe-t-il quand les gens parlent, qu’est-ce qui est en jeu quand nous parlons ?(..) Je ne nie pas que l’activité langagière permette la transmission d’informations, mais soutiens que faire de celle-ci la fonction fondamentale, c’est ne rien vouloir savoir de ce qui s’y passe, de ce qui s’y donne à reconnaître sous couvert de ce que

¹³⁸ Como já referimos, palavras e linguagem corporal nem sempre coincidem. A este propósito J. Fast relata a situação da jovem que desmente com o copo o que as palavras proferem, In FAST, J., (2001), A Linguagem do Corpo, (trad.). Lisboa: Edições 70, 2001, p. 9 in FAST, J., (1993), *Le Langage du Corps: décidez ces petits gestes qui vous trahissent*. Montréal: Les Éditions de l’Homme.

¹³⁹ Ou seja: também neste âmbito houve intervenção da matemática, e dos respectivos instrumentos, para quantificar, pesar, enumerar, fragmentar a comunicação

¹⁴⁰ Cf. Ribbens, Geoff, Thomson, Richard, Understanding Body Language in a Week, Hodder & Stoughton, (2Rev Ed - 31 julho 2002)

¹⁴¹ Catherine Kerbrat-Orecchioni, in Les interactions Verbales Tome II, Coll. Linguistique, Ed, Armand Colin, 1992, p. 13

¹⁴² Ibid., p.14

¹⁴³ Ibid.

l'énoncé donne à connaître. J'essaie donc de rendre compte du fonctionnement de la parole autour d'effets irréductibles à une simple transmission d'informations »¹⁴⁴.

Conciliando as duas posições, Catherine Kerbrat-Orecchioni, conclui que “la plupart des énoncés fonctionnent à la fois au niveau du contenu (ils décrivent certains « états de choses ») et de la relation (ils contribuent à instituer entre les interactants un lien socio-affectif particulier »)¹⁴⁵

É também esta a opinião de Jacques Cosnier para quem: « toute communication porte sur un contenu et établit une relation, de telle sorte que la relation englobe le contenu. » Mas acrescenta: « une communication qui n'a pour but que la relation est souvent pathologique, mais elle peut être aussi thérapeutique en instituant une « metacommunication¹⁴⁶ ».

Esta afirmação acabada de referir, é um dos princípios das teorias da « Escola de Palo Alto » sobre a psicologia da comunicação, resumidas por Jacques Cosnier ; as restantes no que diz respeito, directa ou indirectamente, ao universo escolar, são as seguintes:

1. « a comunicação está na base de todas actividades humanas
2. a comunicação humana pode utilizar códigos arbitrários (digitais) ou naturais (analógicos). Os primeiros são privilegiados para comunicar intelectualmente, os segundos para comunicar de maneira afectiva (...)
3. a comunicação interindividual estrutura-se com as posições e as funções definidas para cada interlocutor. Assim, num grupo permanente (como por exemplo uma família [mas também pode ser idêntico numa turma]), os

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ Ibid. , p.9

¹⁴⁶ Cosnier Jaques, Le Retour de Psyché. Critique des Nouveaux Fondements de la Psychologie, Ed. Desclée de Brouwer, p.133 (tradução pessoal)

papéis são distribuídos e preenchidos para cada membro, com cenários que permitem a manutenção da coerência do grupo ou da « homeostasia familiar ». Quando o sistema é patológico, um dos membros pode ser designado como doente ;

4. em consequência, uma abordagem terapeutica deve tratar o grupo (a família [ou a turma] na sua totalidade) e não isolar o doente, a fim de modificar e de redistribuir os papéis e de obter um funcionamento sistémico mais satisfatório.¹⁴⁷ »

Poder-se-á considerar que Jacques Cosnier só está a comentar a famosa afirmação de Birdwhistell, um dos teóricos da Escola de Palo Alto: “*la communication est un tout intégré*”¹⁴⁸.

Um todo que, para alguns autores, não faz sentido separar, fragmentar, em verbal e não verbal. É a opinião de Wiener, Devoe, Rubinow et Geller (1972) e Serge Moscovici (1967) que afirma:

“Contrairement à certaines opinions, et en dépit de leur fonction comme indicateurs de perception, les signaux qui véhiculent l’émotion ou la signification non verbale n’ont aucun rôle décisif dans la transmission de l’information. Leur valeur expressive considérable ne justifie pas qu’on leur attribue le statut de langages autonomes¹⁴⁹”.

Prolongando esta perspectiva Bernard Rimé, após relato de vários testes experimentais efectuados em laboratório, retira qualquer valor comunicacional à actividade não verbal, mas em contrapartida integra-a no processo de representação e de elaboração conceptual (“activité non verbale du locuteur n’a pas de valeur de communication. Elle

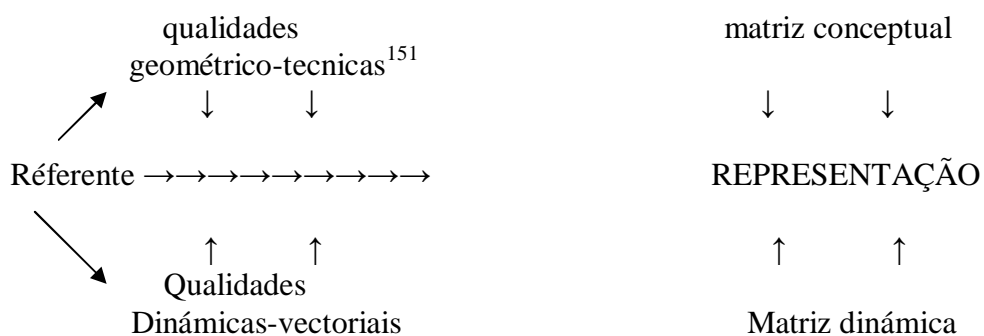
¹⁴⁷ Cosnier, Jacques, Op. Cit., p. 133 (tradução pessoal)

¹⁴⁸ Bateson e tal. La nouvelle communication, Ed. Seuil, Essais, Points, 1981, p.24

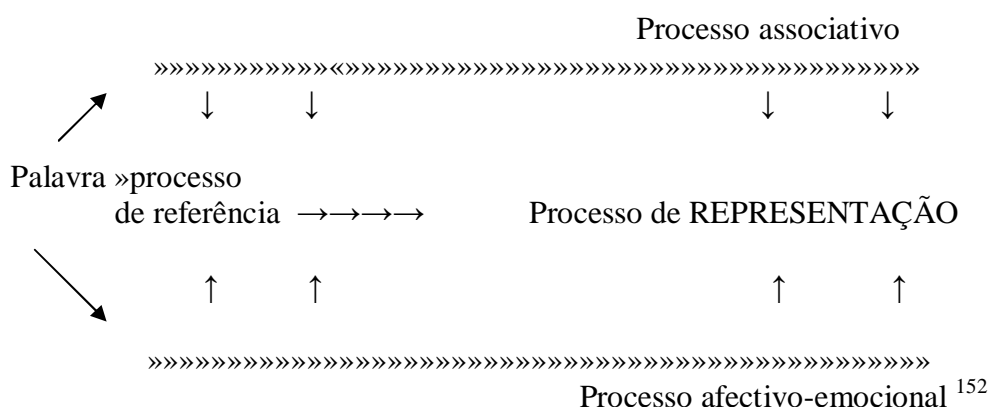
¹⁴⁹ Moscovici, Serge, cite par Rimé, Bernard, Langage et Communication, in Psychologie Sociale, sous la Direction de Serge Moscovici, Puf, Fondamental, Paris, 1984, p. 424

serait partie integrante du processus de représentation et d'élaboration conceptuelle en cours chez le locuteur.¹⁵⁰”).

Para melhor ilustrar esta perspectiva este autor apresenta o seguinte modelo descrevendo os elementos que contribuem para o processo de representação:



Completando esta descrição, o mesmo autor, baseando-se no modelo teórico elaborado por Rommetveit, considera que o processo de representação estaria enquadrado por mais dois elementos, nomeadamente o processo associativo e o processo afectivo-emocional, ou seja:



¹⁵⁰ Rimé, Bernard, Ibid.

¹⁵¹ Esquema de Rommetveit (1971) sobre as três componentes da significação da palavra no auditor. As qualidades do referente são relativas às formas geométricas e informações de ordem técnica. Também se poderá incluir neste ponto a proxémica: “il est, par, exemple, loin d’être indifférent de s’adresser à autrui sur un même plan psysique horizontal ou à partir d’une chaire, d’une estrade ou d’une tribune” Ibid. p. 436

¹⁵² Ibid. p. 438

Assim sendo, nesta perspectiva, em vez da separação do verbal e não verbal, defende-se a ideia de que a comunicação é um todo tendo como objectivo partilhar representações. Nestas actuam o processo associativo e o afectivo-emocional. Competirá à linguagem articular e integrar o conjunto, estando incluído neste todas as informações globais sobre o interlocutor: postura, movimento, motivações, atitudes, estados emocionais... Ora, estas representações exerceriam um papel mais importante na comunicação que as formas simbólicas ou conceptuais quando se evoca o referente. Assim, a relevância destes esquemas é de evidenciar que as representações têm um papel preponderante no processo da comunicação, na medida em que podem contribuir para a articulação (ou não) “dos pensamentos e dos sentimentos”, daí resultando a qualidade da interacção.

Compreender-se-á, então, a importância das representações acima referidas. Também se depreende a relevância, ou o poder, das palavras, da linguagem, em si mesmo e nos outros. A percepção/representação/construção de si e dos outros será resultado do efeito das palavras interiorizadas/projectadas? Rubem Alves descreve como segue as consequências deste fenómeno na Educação (baseada no *educare*, depreende-se):

“Feitiço é quando uma palavra entra no corpo e o transforma. O príncipe ficou possuído pela palavra que a bruxa falou. Seu corpo ficou igual à palavra. (...) Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como disse Fernando Pessoa: “sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim: “meu corpo é resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram: pais, mães, professores, padres, pastores, gurus, líderes políticos, livros, TV. O meu corpo é um corpo enfeitado: porque o meu corpo aprendeu palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora, permanecem mal... ditas...”¹⁵³

¹⁵³ Alves, Ruben, A Alegria de Ensinar, Ed. Asa, Lisboa, 2003, p. 34

Para ilustrar este comentário, e confirmar a sua veracidade, no decorrer das intervenções realizadas para o trabalho empírico, cuja descrição figura na segunda parte deste trabalho, um dos testes para elaborar o diagnóstico da situação inicial consistiu num teste projectivo (o auto-retrato), ou seja a representação de si mesmo pelo desenho. Ora, um aluno representou-se “com orelhas de burro e nariz de porco”, porque, afirmou: “a minha mãe diz que sou porco e burro!”. (cf. Desenho nº 15.1, p.315). No 2º momento¹⁵⁴, este aluno desenha um jovem com expressão séria, segura e assertiva, visto ousar revelar publicamente o seu estado emocional (durante a realização da prova pergunta, bem alto: “como desenhar que estou apaixonado?”).

Este exemplo ilustra no 1º momento, que:

- a comunicação é de facto um todo, tudo integrando (o aluno integrou todos os elementos da mensagem emitida pela mãe, representando-os numa única e resumida imagem)
- o poder da palavra
- que “a realidade representada não corresponde ao real”: nem o filho, nem a mãe têm uma percepção “realista” da realidade visto o aluno não ser decididamente conforme a mãe o representa, nem como ele se representa, ao permitir que as palavras da mãe o “enfeitiçassem”/transformassem em burro/suíno, tal e qual o sapo referido por Rubem Alves

O 2º momento revela que o poder encantatório perdeu seu efeito. O aluno conseguiu transformar-se “num príncipe que encontrou a sua princesa”. Terá sido o resultado das acções que o incentivaram a procurar uma fonte de afecto construtivo?

Independentemente dos factores que contribuíram para esta mudança, há que reconhecer que houve um período, curto ou longo, em que o sujeito/aluno sentiu necessidade de afastar-se da representação depreciativa de forma a criar outra mais positiva.

¹⁵⁴ Refere-se que este aluno participou activa e profundamente nas actividades propostas. O teste do 2º momento foi realizado aproximadamente um ano depois.

Esta capacidade de fazer frente às situações, modificando-as, é o que poderá estar na origem do conceito de autonomia, defendido por Francisco Varela, que ele define como segue:

“*Autonomie* signifie loi propre. Afin de comprendre ce concept, il est préférable de le comparer à l’allonomie ou loi externe, qui est comme l’image de l’autonomie réfléchie dans un miroir. C’est là, bien sûr, ce que nous nommons *la commande*. Ces deux thèmes, l’autonomie et la commande, se livrent à une danse incessante. L’une représente la génération, l’affirmation de sa propre identité, la régulation interne, la définition de l’intérieur. L’autre représente la consommation, les systèmes à entrées/sorties, l’affirmation de l’identité de l’autre, la définition par l’extérieur. Leur jeu recouvre un vastes éventail de domaines, de la génétique à la psychothérapie¹⁵⁵.”

O cérebro do aluno em questão, não funcionando unicamente como um computador, por input/output (entradas/saídas), foi capaz de reagir à “perturbação” causada pela representação depreciativa emitida pela mãe. Será devido ao facto de ter havido a possibilidade de um “olhar ou de um movimento para dentro”, tendo em vista uma “definição da identidade”?

Segundo Francisco Varela, “si nous concevons le système nerveux comme un système autonome structurellement plastique, les perturbations, quelles qu’elles soient, seront nécessairement organisées en un domaine d’invariance, un environnement qui demeure identique tant qu’il n’est pas transformé sous l’impact de nouvelles perturbations¹⁵⁶”.

Estará então aqui patente quer a importância da libertação do representacionismo, quer a vantagem da autonomia, quer o papel “positivo” das perturbações como factor de mudança ou até de criatividade.

¹⁵⁵ Varela, J. Francisco, Autonomie et Connaissance, Essai sur le Vivant, Seuil, La couleur des idées Paris, 1987, p.7

¹⁵⁶ Ibid., p. 166

Sobre as duas primeiras questões, regressar-se-á na apresentação dos objectivos das Acções, que serão apresentadas na Componente Prática. Conforme será referido, a metodologia utilizada consistiu, essencialmente, em incentivar uma percepção de si mesmo isenta do poder destrutivo dos outros e retroactivamente de si em relação a si mesmo. Para tal, a qualidade da interacção baseada no respeito, na harmonia, na aceitação de si e dos outros, são alguns dos requisitos indispensáveis. Será fácil depreender que estas “competências” não se adquirem segundo os princípios educacionais baseados no *educare* (ou no input/output, no consumo). Assim, todo o conteúdo das acções, inclusive os exercícios que incidiram sobre o movimento e o equilíbrio dos hemisférios, terão de ser praticados em conformidade com este princípio (i.e. ajudar a “sair de”, ou a construir a Pessoa), caso contrário, receia-se um efeito perigosamente oposto. Por isso, a natureza destas acções exigem uma clara e precisa definição das intencionalidades. Destas dependem toda a gama de linguagens/comunicação “eficiente”. É por esta definição que é necessário iniciar e não por assimilar uma listagem de comportamentos e atitudes consideradas “educativamente correctas”, já que certamente ninguém considera que as metodologias educativas devem ser idênticas às do marketing.

É devido a estes factores que, ao longo deste trabalho, se incidiu na necessidade do auto-conhecimento para o descobrimento das linguagens que contribuem para a construção e o desenvolvimento da relação pedagógica e educativa. Optar pela enumeração dessas linguagens seria pretender *educer* recorrendo aos métodos do *educare*.

Em vez de se sugerir “receitas” propõe-se a acção reflexiva, sem medo de errar, supondo-se que só assim se adquire a verdadeira experiência, e que também poderá haver hipóteses de existirem mudanças, porque conforme diz Francisco Varela, “o meio não muda enquanto não for transformado pelo impacto de novas perturbações”, sendo estas, supõe-se, interpretadas como erros no sistema...

Vejamos, então, que vantagens podem advir do que tanto se tem considerado errado: o erro.

II. 1 – O ERRO E A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO

Como se sabe, o corpo não é só somente um conjunto de órgãos. Sem entrarmos no domínio controverso da explicação da afetividade e da moral pela existência ou não duma alma (“sans l’âme, le corps ne serait rien”?¹⁵⁷), existe no organismo uma vasta gama de potencialidades e capacidades que estão à nossa disposição, mas não são utilizadas porque não há estímulo nesse sentido, bem pelo contrário. A educação baseada no *educare* não incentiva o conhecimento e desenvolvimento da consciência de si mesmo, e assim sendo estas competências não fazem parte dos programas de educação. Ao contrário, exige-se do aluno uma postura passiva, de assimilação dos conteúdos sem sentido crítico, sem possibilidade de testar o aprendido. Esta situação tem consequências diversas, inclusive no desenvolvimento das capacidades cerebrais, se tivermos em conta a importância que exerce o estímulo exterior para a vitalidade do cérebro, conforme refere Evaristo Fernandes:

“embora tanto a geração como a diferenciação dos neurónios corticais, se desenvolvam de dentro para fora, vastas constelações de estímulos que eles necessitam para se desenvolverem vão de fora para dentro como sucede, por exemplo, com as áreas de desenvolvimento da somatossensorização, da visão, da audição, da linguagem, etc, as quais necessitam da acção das suas propriedades funcionais e, através de tais desenvolvimentos, de um estado de multi-potencialidade inicial passam a um estado de potencial funcionalidade única, graças à orientação das conexões e funções guiadas e desenvolvidas através daquelas sequências de dinamização orientada”¹⁵⁸

Assim, o organismo absorve e se desenvolve internamente graças à intervenção dos estímulos exteriores, no entanto, há necessidade de exteriorizar, ou testar, o que foi interiorizado para expandir as capacidades adquiridas.

¹⁵⁷ Jodelet, Denise, *Le corps, la personne et autrui*, in *Psychologie Sociale des Relations à Autrui*, op cit. p.45

¹⁵⁸ Fernandes, Evaristo, V, *Aprendizagem humana e suas dificuldades, cérebro, emoção, mente e acção*, Edipanta, Porto, 2002, p. 186

Esta necessidade e importância da acção, ou do movimento, para a aprendizagem e expansão do ser humano, já tinha sido assinalada no século XVIII por Jean Jeacques Rousseau quando este filósofo escreve:

« Ce n'est que par le mouvement que nous apprenons qu'il y a des choses qui ne sont pas nous ; et ce n'est que par notre propre mouvement que nous acquérons l'idée de l'étendue.¹⁵⁹ »

Assim, durante a primeira infância J.J. Rousseau considera que

« moins contrariés dans leurs mouvements, les enfants pleureront moins¹⁶⁰. (...) Il faut que [les enfants] sautent, qu'ils courent, qu'ils crient, quand ils en ont envie. Tous les mouvements sont des besoins de leur constitution, qui cherche à se fortifier¹⁶¹ ».

Mas, não é só o corpo físico que beneficia do movimento visto que, também segundo este autor, este tem efeitos no raciocínio :

« qu'il agisse, qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement ; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison¹⁶². »

Por outro lado, é conveniente que essa acção seja livre para que as crianças aprendam a « pensar por si »

« si votre tête conduit toujours ses bras, la sienne lui devient inutile.¹⁶³ » (...) « Laissez-le seul en liberté, voyez-le agir sans lui rien dire ; (...) N'ayant pas besoin de se

¹⁵⁹ Rousseau, Jean Jacques, Emile ou de l'éducation, Edition Garnier Frères, Paris, 1964, p. 44

¹⁶⁰ Ibid. p. 51

¹⁶¹ Ibid. p.71

¹⁶² Ibid. p. 118

¹⁶³ Ibid. p.118

prouver qu'il est libre, il ne fait jamais rien par étourderie, et seulement pour faire un acte de pouvoir sur lui-même ¹⁶⁴»

Não restam, portanto, dúvidas que só pela acção é que se descobrem todas as potencialidades, agindo numa repetição constante até se obter a maior satisfação possível.

Ora, a acção certa é rara ou até impossível. Os erros podem diminuir com a repetição, ao longo do tempo, mas esperar que os primeiros passos sejam seguros, e certos, parece inconcebível. O que o é, indubitavelmente, é de exigir a ausência de erro, ou penalizá-lo, numa fase de início de aprendizagem. A consequência óbvia de semelhante pedagogia será, forçosamente, a inibição da acção.

Por isso, uma educação que censura, recrimina, penaliza o erro, pode ser destrutiva porque inibe a vontade de agir, impede os movimentos livres, a descoberta das capacidades e até “uma transformação feliz da evolução”, segundo Edgar Morin, porque “o ruído”, o erro, provoca o aparecimento de uma inovação e de uma complexidade mais rica. Nesse caso, o erro, em vez de degradar a informação, enriquece-a. O “ruído”, em vez de provocar uma desordem fatal, suscita uma ordem nova.” ¹⁶⁵

Portanto, erro e acção são vitais tanto mais que, se no interior do próprio corpo há um movimento constante, caso contrário deixa-se de existir, por que razão deveria ser diferente no exterior? É possível, assim, deduzir que uma pessoa parada, estagnada, que não se movimenta, estará a cavar o seu próprio túmulo, conforme referido acima. Estará o sistema de ensino conivente com este intento?

É eventualmente pertinente questionar se ao impedir a abertura e descoberta do “si mesmo”, e de toda a complexidade nele inerente, não haverá, de alguma forma, uma intenção de “morte”, pelo menos do “verdadeiro eu”, incentivando, isso sim, a construção

¹⁶⁴ Ibid. p.179

¹⁶⁵ Morin, Edgar, O Paradigma Perdido: A Natureza Humana, op. cit., p. 114

dum “falso eu” que seja o mais parecido possível com a representação que se tem do outro que se quer modelar.

Os meios utilizados para este efeito, pode ser o recurso de certos veredictos ou “avaliações”, facto ilustrado acima. Além das palavras, ou adicionada a estas, existem outras possibilidades que podem actuar como meio de repreensão, daí resultando uma determinada representação de si. Entre outros, o olhar é, possivelmente, o que mais atinge o “culpado” de um erro. No olhar está a expressão das intenções profundas que podem ser de simpatia/antipatia, recriminação/aceitação, abertura/clausura, etc...

A aprendizagem dos códigos desta linguagem faz-se logo nos primeiros meses de vida, o olhar e o sorriso sendo os principais sinais comunicacionais que o recém nascido capta. Por isso, “la mirada provocará en el niño el impulso o la desconfianza; esta experiencia continuará ejerciendo, en el adulto, una influencia variable pêro real¹⁶⁶,”

De facto, é pelo olhar que se descobre ao longo da vida a diferença entre o eu e o outro e, assim a aceitação, ou recusa, da alteridade, estas duas opções contribuindo para a abertura de si mesmo e, reactivamente, dos outros, ou o contrário. Assim, a abertura do eu de cada um, está sujeita ao tipo de olhar dos outros, e, enquanto não tiver adquirido imunidade, tenderá a proteger-se escondendo-se atrás de máscaras, num processo parecido às técnicas da Comédia Dell Arte, acima referidas, porque conforme refere Amélia Lopes, o Eu verdadeiro ...“é hipersensível ao “olhar” dos outros. Por isso só sobrevive à custa de um falso Eu, constituído por mecanismos de defesa necessários para ultrapassar a ansiedade gerada pelo desprezo ou tentativas de destruição dos outros”¹⁶⁷

Assim, se o olhar é reprovador, há possibilidades de desencadear bloqueios que impedem a acção, travando-a, impossibilitando-a de ir mais além na auto-descoberta. É que, saber-se no centro de atenções desfavoráveis, pode prender mais que qualquer cadeado ou prisão, porque não é fácil ultrapassar os efeitos de halo, lógicos, de tendência

¹⁶⁶ J. Maisonneuve – Psicologia social, op. cit. p.23

¹⁶⁷ Lopes, Amélia, Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções, ASA Editores, Lisboa, 2001, p.25

central, de polarização, de recenticidade, de osmose, de pigmaleão, etc... ou então superar o erro constante, de “primeira impressão”, de semelhança, de fadiga ou rotina, etc...

Por isso, o bom uso desta “linguagem”, e a compreensão da existência do erro, também são requisitos a adicionar à qualidade da interação facilitadora do *educere*.

Convém, então, prestar uma atenção mais prolongada aos “olhares” (ou representações) mais recorrentes no espaço escolar para que se saiba os que contribuem para a abertura e construção, ou não, da “pessoa” que o(a) aluno(a) é. É o que se vai expor a seguir.

II.2 – OLHARES/REPRESENTAÇÕES COMO FACTOR DE CONSTRUÇÃO

Na precedente abordagem sobre a percepção de si mesmo e dos outros em si, ficou explícita a importância da multiplicidade dos olhares/representações. Olhares reais ou imaginários, o aluno está só face ao seu próprio olhar, face ao olhar dos colegas e face ao olhar dos professores. O seu crescimento, pleno e total, depende da capacidade de saber fazer face a estas adversidades. Assim, o poder positivo do olhar é um dos factores que pode contribuir para a abertura e construção do Eu, assim como o inverso pode produzir o efeito contrário. Vejamos, então, em primeiro lugar a perspectiva impeditiva de abertura.

II.2.1 - “OLHARES”/REPRESENTAÇÕES QUE IMPEDEM A ABERTURA DO EU

II.3.1.1 – Olhar/Representar os alunos como “tábuas rasas = “eles não sabem nada, eu tenho de lhes ensinar tudo”

Esta atitude subentende que todo o conhecimento provém do professor; o aluno é um recipiente vazio, e como tal, tem que se manter numa situação passiva, à espera de receber o “saber” que só pode ser transmitido por um canal credenciado pelo sistema de ensino; é o ensino entendido como *educare*. Assim, os conhecimentos adquiridos fora da escola, a curiosidade e esforços espontâneos, não são levados em consideração, pelo contrário, são encarados como duvidosos. Evidentemente, neste tipo de “olhar”, o professor é a figura central, a autoridade máxima na sala de aula, e como tal, está fora de questão permitir a intervenção do aluno. É possível que a função de professor exercida segundo estes princípios, se confunda com a própria identidade da pessoa, num processo idêntico ao referido por Pierre Bourdieu. Para este sociólogo, alguns cargos ultrapassam a noção de papel: a pessoa “casa-se” com a profissão, e deixa-se possuir por ela. P. Bourdieu emprega as palavras “habitus”, “casa”, casar-se, porque o corpo está habitado pela função que exerce. A pessoa “identifica-se com a função que exerce, como a criança se identifica com o seu pai e adopta, sem sequer precisar “fingir”, uma certa maneira de falar [de olhar, de andar, de se movimentar] que lhe parece constituir o ser social do adulto perfeito (...) ele está demasiado apanhado pela função (...) para ter mesmo uma ideia

dessa distância” ¹⁶⁸. Basicamente, o que sucede neste caso é simplesmente uma identificação com a *persona*.

Poderíamos, então, supor que o(a) docente que vive a sua profissão conforme estes critérios, arvora em permanência uma máscara, deixando o seu eu real “trancado”, isolado? Terá medo de abrir, de “inscrever”, e nesse caso, volta-se a perguntar, haverá “existência”? Segundo José Gil, sem abertura não há inscrição do real, e como tal o corpo torna-se objecto¹⁶⁹: “a inscrição abre os corpos. Se a potência de vida aumenta, a inscrição incorpora-se no desejo de tal maneira que a sua “marca” ou “selo” desaparece. Se se mutila ou esmaga o desejo, fica apenas um corpo-objecto marcado a ferros – corpo aprisionado. Quando o corpo se fecha, há não inscrição. A inscrição é pois a condição da produção do desejo e do real. ”.

II.3.1.2 – Olhar/Representar para os(as) alunos(as) como seres indefesos

Este modelo indica que os horizontes da criança são limitados, não existindo estímulos para ir muito longe; uma barreira psicológica limita a criança, impedindo-a de crescer; se a criança aceitar esta imagem, ela interioriza que, de facto, não tem capacidades para crescer, para resolver os problemas, para se tornar autónoma; há um bloqueio que a mantém sempre naquele padrão, naquele estigma, naquele formato. Neste tipo de relação existe uma dependência mútua que não é sadia nem para uns nem para outros.

II.3.1.3 - Olhar os(as) aluno(as) como seres insignificantes, inferiores, ignorantes

Os alunos sujeitos a este tipo de avaliação (vítimas do efeito de pigmaleão) têm, evidentemente, poucas hipóteses de progredirem, e de descobrirem as suas potencialidades. Se o conseguirem, será graças às suas capacidades de resiliência, o que significa enormes esforços para provar que há engano ou até injustiça. Vimos acima os efeitos que advêm da

¹⁶⁸ Pierre Bourdieu, *O Poder Simbólico*, Memória e Sociedade, Lisboa, Difel, Difusão Editorial, Lda, 1989, p.88 A famosa descrição dos empregados de café realizada por Jean Paul Sartre em *L'Être et le Néant*, também se enquadra neste conceito.

¹⁶⁹ José Gil, *Portugal, Hoje, O medo de existir*, Relógio d'Água Editores, Col. Argumentos, Lisboa, 2005, p. 49

classificação (“la categorisation” segundo Marcel Postic). Sobre esta temática, este autor acrescenta o seguinte:

“ On voit, dans ces conditions, le danger que représenterait la création d’un dossier scolaire, qui suivrait l’intéressé du début à la fin de sa scolarité et qui contiendrait l’ensemble des jugements portés sur lui. On risquerait de l’enfermer très vite dans une catégorisation dont il ne pourrait plus se dégager. Nous avons pu constater personnellement que des élèves sur lesquels pesaient des appréciations défavorables, renforcées par un effet de groupe chez les enseignants, n’ont pu se mettre à travailler et n’ont pu obtenir de bons résultats que lorsqu’ils ont changé d’établissement, étant donné que leurs nouveaux professeurs n’ont jamais eu de communication de leur dossier antérieur¹⁷⁰,”

II.3.1.3 - O olhar protector em relação aos filhos de pais influentes

Se os horizontes dos alunos pertencendo a classes “desfavorecidas” são condicionados por diversos estereótipos, os filhos de pais influentes, com poder económico, podem sofrer de estigmas opostos. Aliás, é bem possível que seus pais verdadeiros terão ainda mais dificuldades que os outros em se exteriorizarem, porque podem “sofrer” de um mal ainda mais difícil de combater, a saber, a idolatria. Um ego insuflado, é um grande impedimento à “abertura” porque adquiriu privilégios e poder que não está disposto a perder. É possível que estes alunos venham a sofrer, mais que os outros, de “não inscrição”, e que seus corpos se tornem “objectos” de exibição. Assim, paradoxalmente, este tipo de olhar pode representar, também, um impedimento de liberdade e de abertura do eu. Além disso, pela ausência de limites¹⁷¹ que o olhar protector do adulto implica, há o risco do desenvolvimento de emoções e sentimentos negativos (egoísmo, orgulho, arrogância, prepotência, tirania, etc...), podendo transformar-se em vícios difíceis de ultrapassar.

¹⁷⁰ Postic, Marcel, *La Relation Educative*, op. cit., p. 96

¹⁷¹ Os alunos “protegidos” pelo(a) professor(a) representam um incómodo para todos: para o aluno que aprende a ser “tirano”, para o professor que perde a autoridade, para a turma que sofre “ao vivo e quotidianamente” a injustiça e a discriminação.

II.3.2 – OLHARES/REPRESENTAÇÕES “LIBERTADORES E CONSTRUTORES DO EU”

II.3.2.1 - Olhar o(a) aluno(a) como construtor do seu próprio conhecimento

Na essência das teorias da maioria dos pedagogos defensores de uma educação livre e activa (JJ Rousseau, Rogers, Freinet, Montessori, Vigotsky, etc...), os defensores do *educere*, está a defesa do desabrochar do ser, este necessitando de liberdade para formar-se, na medida em que, segundo nomeadamente Rogers, como referido acima, a educação tradicional tende a formar indivíduos conformistas e estereotipados. Ora, para que os indivíduos se descubram e construam a pessoa que desejam ser, é necessário valorizar e permitir a criatividade. Apesar de numa das finalidades da actual Lei de Bases do Sistema de Educativo constar a necessidade de o(a) aluno(a) “aprender a ser pessoa”, ainda estão por definir os métodos que permitem atingir este objectivo.

II.3.2.2 - Olhar o(a) aluno(a) com respeito

É natural e comum que os mais velhos exijam serem respeitados pelos mais novos, mas o contrário é mais raro. A ausência de respeito dos adultos em relação aos mais novos, pode traduzir-se em abuso de poder e manipulações diversas¹⁷²; o adulto tira proveito da diferença de idade, de altura, de força física, de conhecimento, de quantidade de “cultura”, etc... para dominar e até maltratar, atitude muito mais frequente que se pode pensar; a experiência leva a acreditar que a falta de respeito da criança em relação ao adulto, se deve a que este também não a respeita.

II.3.2.3. - O olhar que incentiva

O(a) aluno(a) é valorizado(a) e incentivado(a) a auto-valorizar-se; é ajudado(a) a desenvolver as suas potencialidades cognitivas, criativas e o equilíbrio emocional ...; é incentivado a desenvolver a autonomia, ou seja a crescer de maneira plena e total. Assim,

¹⁷² Sobre esta questão, remete-se mais uma vez para Marcel Postic, in La Relation Educative, op. cit., nomeadamente o capítulo II (p.183-198) sobre a comunicação inconsciente. Aqui este autor analisa os mecanismos inconscientes que se processam na relação pedagógica, onde figuram obviamente: transferências e contra transferências, o desejo, a sedução... Esta problemática será retomada em O imaginário na relação pedagógica, op. cit. também no cap. II, p. 21.

neste tipo de olhar a aprendizagem provém do interesse e vontade de descoberta do aluno, sendo o professor um facilitador no processo da busca de conhecimento.

II.3.2.4. – Um “novo olhar”

Basicamente todos os tipos de “olhares libertadores” acabados de referir, são considerados “olhares novos” em comparação com os “olhares tradicionais” impeditivos de abertura. Todavia, nem todos os “novos olhares” contribuem para a abertura do eu. Apesar de entenderem a criança como um ser que possui um conhecimento e de contestarem a memorização e o pré-fabricado, a *conversão do olhar* recomendada por Pierre Bourdieu ainda está por se cumprir.

Efectivamente, para este sociólogo, o facto de o ensino tradicional não valorizar o saber próprio de cada um, faz com que se despreze a originalidade e que o ensino se baseie na repetição, no fabricado, no pré-construído cuja força está “em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros”¹⁷³, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural”¹⁷⁴.

Então “a ruptura [com o pré-construído] é (...), uma conversão do olhar e pode-se dizer que [o ensino] deve em primeiro lugar “dar novos olhos” como dizem por vezes os filósofos iniciáticos. Trata-se de produzir, senão “um homem novo”, pelo menos, “um novo olhar” (...). E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanoia¹⁷⁵, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo..”¹⁷⁶.

¹⁷³ Como vemos, Pierre Bourdieu emprega o conceito de “inscrição”, conceito também recorrente na obra de José Gil em Portugal, hoje, O medo de Existir; José Gil refere que a não inscrição provocou nos cérebros dos portugueses “um branco psíquico”, sendo este responsável pela apatia, pela incapacidade de sentir, pelo fechamento e o vazio dos corpos, pelo medo da exclusão, pelo terror de não estar à altura, etc... (p. 112 a 126)

¹⁷⁴ Pierre Bourdieu, O Poder Simbólico, Memória e Sociedade, Lisboa, Difel, Difusão Editorial, Lda, 1989, p. 49

¹⁷⁵ (do gr. *metanoia*) ou seja uma “mudança de mente” ou de percepção?

Uma mudança que, aliás, já tinha sido referida por Marcel Proust, quando este escritor considerou que “uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo”¹⁷⁷. Sendo os portugueses especialistas em descobrimentos de terras novas, e estas já estando todas descobertas, é talvez a altura de, em vez de “viajar para fora, viajar cá dentro”, olhando-se e olhando-nos, para ver se descobrimos esse “olhar novo” e, já agora, equacionar a hipótese de se atingir “novas terras, sendo estas agora, provavelmente, imateriais”, na medida em que “o último continente desconhecido do homem, é o próprio homem, e o centro desse continente, o cérebro, que não só nos é desconhecido, mas também incompreensível”¹⁷⁸

Se nos basearmos na obra de José Gil¹⁷⁹, esse continente só poderá ser descoberto se houver, primeiro, “inscrição” do passado, do presente, do real, e se nos deixarmos existir, visto que, por enquanto, “Portugal não existe, Portugal é uma sociedade ainda fechada, cercada, uma fortaleza”¹⁸⁰ (...) É isso que faz com que se perpetue (...) uma espécie de força entrópica ou de buraco negro que suga a possibilidade de produzir sentido (...). Em Portugal nada se inscreve, quer dizer, nada acontece que marque o real, que o transforme e o abra. É o país por excelência da não-inscrição. (...)”¹⁸¹

Esta reflexão sobre o “olhar”, e o efeito das Representações, assim como as implicações inerentes, ficaria incompleta sem uma referência ao outro verbo que lhe está, em geral, associado, a saber o verbo “ver”. Mesmo se se emprega o verbo olhar no sentido de “ter uma determinada opinião ou ideia sobre alguma coisa”, e não o facto de “dirigir a

¹⁷⁶ P. Bourdieu, O poder simbólico, op. cit. p.49 Deduz-se que esta *metenoína* exigiria atingir planos de abrangência unicamente acessíveis àqueles que controlam toda a “atrelagem” acima referida.

¹⁷⁷ citado por Morin, Edgar, in A cabeça bem-feita : repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p.128

¹⁷⁸ Morin, Edgar, O Paradigma Perdido: A Natureza Humana, opt. cit. p. 115

¹⁷⁹ José Gil, op. cit. ...

¹⁸⁰ Esta fortaleza seria criada pelo “branco psíquico” ao qual já fizemos referência, responsável pelos corpos vazios, pelos corpos afectivos esvaziados.. Ibid. (p.121)

¹⁸¹ José Gil, op.cit. p. 42-43

vista, os olhos, para alguém ou para alguma coisa, ou o acto de “dirigir os olhos para um dado objecto”¹⁸², ainda assim, não se trata de “ver”, porque “o olhar não vê”¹⁸³.

Efectivamente, ver é “ter a capacidade de perceber um objecto através da imagem que este produz na retina e que os nervos ópticos transmitem para o cérebro”¹⁸⁴, acção que o olhar em si não realiza. Portanto, só se vê quando as imagens captadas passam dos olhos para o cérebro; este, de seguida, dispõe-se, ou não, a traduzi-las e, então, há (ou não) percepção, sendo esta a “representação mental de objectos ou acontecimentos exteriores com base numa ou em múltiplas impressões sensoriais”, inclusive no olhar.

É possível, então, avançar várias ilações:

1. o acto de olhar é puramente orgânico, mecânico, sensitivo
2. para ver tem de haver uma acção, uma intervenção do cérebro que percebe, ou não, as imagens transmitidas pelo olhar
3. a percepção depende da capacidade do corpo para captar e experienciar as diversas impressões e vivências sensoriais

Assim, é eventualmente possível olhar e não ver, ou até, ver e não olhar ...

Obviamente, toda esta problemática tem efeitos na interacção pedagógica. É possível que daí advenha o bem estar no espaço escola, o gostar de aprender, o entusiasmo para a descoberta, a vontade de vencer os desafios, a facilidade (ou não) na aprendizagem de novos saberes, enfim, a construção e o desenvolvimento (ou não) da pessoa que se é.

Todavia, acredita-se que “o olhar/representar” está relacionado com outros factores, apresentados ao longo da precedente análise, e estes podem interferir na interacção pedagógica, nomeadamente:

1. se se opta pelo *educare* ou pelo *educere*

¹⁸² Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa, Ed. Verbo, Lisboa, 2001

¹⁸³ José Gil, A imagem-nua e as Pequenas Percepções, Estética e Metafenomenologia, Relógio d'Água, Filosofia, Lisboa, 2005, p.55

¹⁸⁴ *ibid.*

2. se existe ou não facilidade e vontade de (des)envolver
3. se se permite ou não o desabrochar e a construção do si dos educandos
4. se existe (ou não) comunicação total (i.e. aceitação ou não do corpo total: pensar/sentir)
5. consciência da qualidade das representações (tipo de “olhares”)

Além disso, supõe-se também, que estas opções determinam a escolha do método pedagógico. Assim sendo, convém rever as implicações inerentes a este âmbito.

III - DIVERSIDADE DE METODOLOGIAS E SEUS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo o conhecimento geral, as várias técnicas e métodos pedagógicos são reagrupados em dois tipos:

III.1. – MÉTODOS DIRECTIVOS

Estes métodos consistem essencialmente na transmissão de saberes ao ritmo e centrados no professor, este transmitindo os conhecimentos pela afirmação, exposição, demonstração ou, eventualmente, a interrogação. O objectivo do professor, nestes métodos, é ensinar a matéria, recorrendo à repetição e exigindo a memorização; o conteúdo livresco, a quantidade dos conhecimentos e a avaliação, são factores importantes neste modelo. O professor fala, o aluno ouve e aprende, não lhe sendo propiciado um papel activo na construção da aprendizagem; assim, esta provém essencialmente de fora para dentro (i.e. *educare*) e nunca o inverso (i.e. *educere*); os conhecimentos adquiridos fora da escola são igualmente desprezados.

“Modelos, repetição e treino” são algumas das palavras-chaves predilectas. Procura-se treinar os alunos para profissões valorizadas socialmente, não incomodando o facto de a transmissão dos conhecimentos ser muitas vezes efectuada de uma maneira burocratizada e destituída de verdadeiro e real significado.

Basicamente, estas técnicas assentam em pressupostos preconizados pelos cognitivistas e pelos comportamentalistas. Não é, portanto, de estranhar que a sobrecarga das informações, seja, assim, enfatizada em detrimento da espontaneidade, da criatividade ou até do bem-estar dos alunos.

III.2.- MÉTODOS NÃO DIRECTIVOS

Estes métodos facilitam a aprendizagem porque o ritmo dos formandos é respeitado e tido em consideração, por isso é necessário mais tempo e menos audiovisuais. Para a transmissão dos saberes, utilizam-se, em geral, métodos interrogativos e sobretudo activos. O objectivo do ensino baseado neste modelo não é ensinar, mas ajudar a “aprender a aprender” ou “educar”(no sentido de *educere*)¹⁸⁵, o que implica acordo, aceitação mútua, incentivar a participação e a apropriação dos conhecimentos, assim como estimular atitudes que visam tomadas de consciência e de desenvolvimento pessoal. Estas teorias são baseadas nos princípios defendidos pelos humanistas. Segundo Luís Ventura Pinho, com este método “procura-se encontrar um novo modelo educativo que parta da participação do aluno, sendo este o agente e o actor do seu próprio devir educativo, concretamente, na aprendizagem.”¹⁸⁶,

III.3. – CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS E TÉCNICAS UTILIZADAS NA TRANSMISSÃO DOS SABERES

IV.3.1.- Método interrogativo:

- É o método em que se trabalha o “saber-saber”.
- O professor detém a autoridade mas exige a participação dos formandos.
- Apela-se à memorização, facilitada pela reflexão
- Controlo da aprendizagem, instantânea, e ligada à aquisição de conhecimentos
- Reforço positivo, mas limitado pelo julgamento do professor e dos colegas
- Discussão orientada no sentido dos objectivos pretendidos
- Reflexão dos formandos sobre as questões colocadas

¹⁸⁵ Ou seja, se o professor estiver à altura, este método supõe o respeito dos sentidos, das emoções, da consciência de si, do ser total....

¹⁸⁶ Ventura de Pinho, Luis, Comunicação afectiva e relacional professor-aluno, a empatia na relação educativa escolar, I.E., Universidade do Minho, 1991, p.91

IV.3.2 - Método demonstrativo:

- Baseia-se no seguinte lema: “o que eu ouço, vejo e faço, aprendo...”
- Tem como pólos o saber e o professor
- O professor organiza e demonstra a sequência das operações segundo a lógica inerente à tarefa e leva os formandos a repetir o modelo da sua execução
- Não apelando, por si só, à participação dos formandos na descoberta do saber, favorece processos de aprendizagem ao nível da aquisição de automatismos
- O processo de aprendizagem aqui é essencialmente: observar, ouvir, executar e automatizar

IV.3.3 - Métodos activos:

- Embora tivesse havido outros precursores, considera-se que Carl Rogers é “o pai” do conceito da “não directividade”, principal característica destes métodos
- Neste método coloca-se o(a) aluno(a), e o seu processo de aprendizagem, no centro das atenções
- Atribuem-lhe o papel dinâmico de acesso e de descoberta do saber
- Reservam ao professor o papel de facilitador da aprendizagem. Este é uma espécie de mediador entre os formandos e o saber, ou de tutor, ou de “pessoa recurso”, consoante a especificação do papel específico que lhe é atribuído em algumas das técnicas.
- Visa-se aqui, desencadear processos de auto-formação, ou seja:
 - a tomada de consciência pelos formandos da sua actividade
 - a auto-responsabilidade
 - a capacidade para enfrentar situações, de resolver problemas e de tomar decisões
- Este método exige, para o professor :
 - maior tempo na preparação das aulas
 - enorme capacidade de gestão do tempo (o que se torna complicado visto que os formandos trabalham em ritmos diferentes)

- experiência em dinâmica de grupo
- atitudes de compreensão e apoio (simpatia e empatia)
- atitudes de orientação
- flexibilidade
- disponibilidade/atenção permanente
- conhecimentos alargados
- maturidade emocional (ou seja : distanciamento, quando necessário, intervenção quando estão em causa os objectivos visados e aceites pelo grupo)
- auto-confiança e humildade quanto baste (isto é : o professor tem confiança em si, no seu saber, no seu profissionalismo, mas sabe que são limitados os saberes que domina e acredita no grupo como potenciador do próprio saber).

Assim, o papel do professor nos métodos activos é:

- facilitar a aprendizagem
- propor trabalhos e tarefas de manifesto interesse para os alunos
- proporcionar situações de aprendizagem estimulantes
- disponibilizar a informação e os recursos necessários
- criar espaços de liberdade para que os grupos desenvolvam a sua autonomia
- ajudar a encontrar soluções em momentos críticos de tensão ou de esforço excessivo
- sensibilizar o grupo para a necessidade de equilíbrio entre as funções de relação e de produção

A escolha do método de ensino é importante na medida em que determina a qualidade da interacção professor(a)/aluno(a). Ora, se no passado não muito longínquo esta questão era secundária, na medida em que a autoridade do professor não era questionada e a opinião dos alunos considerada irrelevante, esta situação tem vindo a modificar-se

irremediavelmente, exigindo da parte do professor, quer ele queira ou não, uma reflexão sobre “a maneira, o como” ele tenciona chegar até ao aluno, individualmente.

Assim, o reconhecimento da importância da inter-relação e os segmentos sócio-afectivos, psicomotor e cognitivo nela implícita, são fundamentais para uma recíproca satisfação e mútua realização, contribuindo, além disso, para o desenvolvimento da pessoa nas suas diversas dimensões. Por outro lado, para atingir esta finalidade, parece vir a crescer, sem hipótese de a resistência da tradição conseguir travar a força que vem brotando, a necessidade premente de valorizar a criatividade no processo de ensino-aprendizagem (insiste-se: tanto no ensino como na aprendizagem). São estas competências que permitem (re)construir conhecimentos e até projectos de vida, adaptando, ou reciclando, os saberes em função das novas situações. No âmago desta adaptação está a capacidade de inter-agir consigo próprio, com os outros e com o mundo, promovendo e integrando a interdisciplinaridade, o que subentende, de alguma forma, renunciar à fragmentação do “ser pessoa” e do conhecimento.

Tendo em conta estes pressupostos, e para finalizar a exposição dos fundamentos teóricos, apresenta-se no último capítulo uma síntese das linguagens que podem contribuir para a qualidade da interacção pedagógica.

IV – QUALIDADE DAS INTERACÇÕES PEDAGÓGICO-RELACIONAIS

Iniciou-se a reflexão sobre o conceito “as linguagens” focando-se o papel preponderante da linguagem como meio de articulação dos pensamentos e dos sentimentos. Referiu-se as dificuldades desta articulação, traduzindo-se, na realidade, numa separação: “ou se pensa ou se sente¹⁸⁷”. Ilustrou-se o efeito desta dualidade nas práticas médicas visando as educativas¹⁸⁸. Os capítulos seguintes foram dedicados a aprofundar outros aspectos que intervêm nas interacções, nomeadamente o papel das representações de si e dos outros em si neste processo. As linguagens e metodologias que contribuem para o desenvolvimento de uma interacção pedagógica construtiva, e criativa, terão de ter em consideração todos estes factores.

Por todos estes motivos, acredita-se que ficou bem patente, ao longo da precedente argumentação que a escolha das linguagens que poderão contribuir para a qualidade das interacções pedagógicas e relacionais estão interligadas com uma série de opções. Além das que foram referidas é possível que também seja necessário incluir factores de ordem ideológico e/ou político. De facto, é possível que a construção, o desenvolvimento, ou até a própria Educação, sejam incompatíveis com determinadas políticas e projectos educativos. Como é óbvio, a escolha do método pedagógico também está sujeita a estas condicionantes.

No entanto, e desejando-se evitar este delicado terreno, pode-se conjecturar que a qualidade da interacção depende, também de outros factores, nomeadamente:

¹⁸⁷ “Pensar, sentir, agir” tem sido o centro das atenções das três principais correntes da Psicologia. Assim, os Cognitivistas centraram-se no Pensamento, os Comportamentalistas na Acção e Comportamentos, e os Humanistas têm defendido a primazia do afecto e a experiência emocional. Desde aproximadamente os anos 80, começou-se a integrar o todo.

¹⁸⁸ Tendo em conta que este estudo enquadra-se no universo da educação, não poderia ser de outra forma. No entanto, é obvio que no referido extracto, as práticas médicas também são questionadas. Aliás, é de equacionar se não seria vital rever a qualidade da interacção sobretudo neste sector profissional.

IV.1. INTERACÇÃO E EMOÇÕES

O primeiro aspecto a considerar para obter alguma qualidade nas interacções será libertar o corpo da supremacia da razão, o que supõe retirar as emoções da “zona escondida”. Conviria, então, aceitá-las, compreendê-las, validá-las. Segundo Daniel Goleman, possuímos 8 emoções básicas¹⁸⁹, nomeadamente: a ira, o medo, o bem-estar, o amor, a surpresa, a repulsa, a tristeza e a vergonha. A importância e o papel que estas exercem na nossa existência é que “todas as emoções são, essencialmente, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instilou em nós.”¹⁹⁰ A própria raiz da palavra *emoção* é *motere*, o verbo latino *mover*, mais o prefixo “e” para dar “mover para”, sugere, então, que a tendência para agir está implícita em todas as emoções¹⁹¹.

Assim, as emoções levam a agir, interagir, comunicar, fazer, aprender... Segundo Evaristo Fernandes, são contributos fundamentais para a Excelência das Aprendizagens. De facto, “tanto as emoções como os afectos, os sentimentos como as pulsões, os instintos como os desejos, desempenham funções importantíssimas, tanto positivas como negativas nos processos e mecanismos de aprendizagem.”¹⁹²

No entanto, há que saber utilizá-las de maneira o mais eficaz possível, a fim de se conseguir atingir a excelência das aprendizagens e da própria existência e não o oposto (porque, obviamente, existem emoções bem destrutivas...).

Para Daniel Goleman as Emoções são Inteligentes, quando se atingem as seguintes performances:

¹⁸⁹ Goleman, Daniel, Inteligência Emocional, Temas e debate, Lisboa, 1995, p.28 e 29

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Evaristo V. Fernandes, ALUNOS E PROFESSORES nas excelências dos comportamentos e das aprendizagens, (baseámo-nos no texto policopiado, p.16)

- Possuir a “capacidade de (...) se motivar a si mesmo e persistir a despeito das frustrações”¹⁹³
- Ser capaz de “controlar os impulsos e adiar a recompensa”¹⁹⁴,”
- Conseguir regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar
- Sentir empatia
- Ter esperança¹⁹⁵
- Possuir tenacidade, persistência e entusiasmo¹⁹⁶
- Ser optimista¹⁹⁷
- Ser capaz de enfrentar a derrota¹⁹⁸
- “Ser capaz de assumir uma rejeição com graciosidade”¹⁹⁹,”
- Ser capaz de entrar em fluxo²⁰⁰ (isto é a I.E. no seu melhor, segundo Daniel Goleman²⁰¹)

Supõe-se que não restam dúvidas quanto à importância do justo reconhecimento das emoções para a qualidade das interações, sobretudo quando se sabe geri-las com inteligência, ou até “com emoção”. A importância deste conceito (o Q.E.) - que já não é

¹⁹³ Goleman, Daniel, Inteligência Emocional, Temas e debate, Lisboa, 1995, p. 54

¹⁹⁴ Ibid. (na p. 103, o autor ilustra esta capacidade com “o teste do rebuçado”)

¹⁹⁵ Ibid. p. 54 e 108

¹⁹⁶ Ibid. p. 101

¹⁹⁷ Ibid. p. 109

¹⁹⁸ Ibid. p. 110

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ “O fluxo representa possivelmente o máximo em matéria de dominar as emoções ao serviço do desempenho e da aprendizagem. No fluxo, as emoções não são apenas contidas e controladas ; são positivadas, energizadas e alinhadas com a tarefa entre mãos (...) talvez a melhor maneira de o descrever seja o êxtase de um acto de amor perfeito, o fundir de dois seres numa única e harmoniosa entidade” (...) “os momentos de fluxo são despidos de “ego” (Daniel Goleman, INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, Temas e debate, Lisboa, 1995, p.112)

²⁰¹ Ibid. p. 112

assim tão novo - é que, conforme já referido no início deste trabalho, “os dados existentes sugerem que pode ser uma influência tão poderosa e por vezes ainda mais poderosa que o QI²⁰²”. Ora, da mesma forma que não se adquire um QI elevado sem formação adequada, também o QE necessita de orientação. Assim, Daniel Goleman e muitos outros recomendam que esta Inteligência “pode ser aprendida e aperfeiçoada pelas crianças, se nos dermos ao trabalho de lhas ensinar²⁰³”.

Com estes crescentes estudos constata-se, assim, o progressivo destronar da razão, ou a descida do pedestal em que foi colocada ao longo dos séculos. Supõe-se que sucederá, então, uma progressiva harmonia e equilíbrio entre o cérebro e os corpos. É de acreditar que uma feliz interacção consigo mesmo, com os outros e o meio dependa, justamente, destes factores. Também, deduz-se, que daí surja a capacidade de acção concreta e significativa na vida real. É que, segundo Evaristo Fernandes, devido à relevância atribuída à razão, a abstracção terá dominado os sentidos, o que explicaria a preferência pelo virtual:

“Os comportamentos socio-psicológicos da tradicional sociedade ocidental ditaram as aquisições dos comportamentos intelectuais dos indivíduos e fizeram com que fosse a abstracção a impregnar os sentidos, a ditar o real, organizar a sociedade e a manter a coesão de seus próprios dinamismos, o que faz com que o indivíduo, inconscientemente, invista elevadíssima percentagem de seus biopsíquicos potenciais na reprodução de tais mecanismos e não na resolução de problemas concretos e operacionais a favor de si mesmo e dos outros.”²⁰⁴

Convém, então, aceitar o “corpo total” de forma a evitar a dualidade, tanto mais que, “a distinção corpo-mente parece mais teórica que real (...) a mente funde-se no corpo e o corpo na mente, e cada um observa-se e analisa-se através do outro²⁰⁵”.

²⁰² Ibid. p. 54

²⁰³ Ibid. p. 54

²⁰⁴ Evaristo V. Fernandes, ALUNOS E PROFESSORES nas excelências dos comportamentos e das aprendizagens, (baseámo-nos no texto policopiado, p. 9)

²⁰⁵ Ibid. p. 15

IV. 2 - INTERACÇÃO E COMUNICAÇÃO TOTAL

Toda a problemática acima desenvolvida enfatiza a importância de se atingir ou melhorar a consciência corporal, capacidade tanto mais relevante que esta tem efeitos na comunicação. Mesmo se a primeira forma de linguagem humana é “corporal”, é possível que devido ao poder da abstracção acima mencionada, se perca, ao longo dos anos, “o diálogo corporal”.

Esta consciência contribuirá de alguma maneira para aumentar a capacidade de comunicar, assim como para interpretar as mensagens “não verbais”. De facto, é sabido que as posturas, as atitudes, os gestos, e sobretudo o olhar, exprimem melhor do que as palavras a complexidade da interioridade humana. Conforme já mencionado, a percentagem das mensagens através do uso das palavras é ínfima. Segundo Ribbens e Thomson é menos de 10% (Birdwhistell tinha considerado que eram 30%...), enquanto “o tom da voz é responsável por praticamente 40% da mensagem que transmitimos e a nossa postura e gestos por 50%²⁰⁶”. Quer a capacidade de utilizar o corpo total, com coerência, transparência e abertura, quer o facto de se conseguir interpretar o conteúdo da comunicação do outro exige, em primeiro lugar, um profundo conhecimento de si, este, e essencialmente este, permitindo captar a complexidade dos outros.

Após a precedente argumentação, não restam, certamente, dúvidas quanto à importância da libertação e aceitação da diversidade da expressão do corpo. Este factor é tanto mais relevante quando se considera que o facto de controlar o corpo, nomeadamente a expressão das emoções, pode traduzir-se num investimento na aparência (nas máscaras) como mecanismo de auto-defesa, e este pode ter efeitos perversos para si, e, consequentemente, para os outros²⁰⁷. Como é fácil depreender, na interacção pedagógica, esta questão atinge uma importância capital. Professores com máscaras dificilmente ajudarão seus alunos a descobrirem e aceitarem a complexidade de suas interioridades.

²⁰⁶ Ribbens, Geoff, Thomson, Richard, Understanding Body Language in a Week, Hodder & Stoughton, (2Rev Ed - 31 julho 2002)

²⁰⁷ É sabido, por exemplo, que os psicopatas controlam exageradamente as emoções

Também se deduz que não existem nestas circunstâncias condições para sentir e expressar empatia²⁰⁸.

A chave para intuir os sentimentos dos outros (i.e. possuir empatia) reside justamente na habilidade em ler os canais não-verbais: o tom da voz, o gesto, a expressão facial, etc... Robert Rosenthal, psicólogo de Harvard, estudou esta capacidade criando para tal efeito um teste que permite avaliar a empatia, denominado PONS (Profile of Nonverbal Sensitivity - Perfil de Sensibilidade Não Verbal). Os resultados destes estudos permitiram concluir que 90% ou mais de uma mensagem emocional são não-verbais, sendo estas baseadas na ansiedade no tom da voz, na irritação, na brusquidão de um gesto, etc... Além disso, estas mensagens são quase sempre captadas inconscientemente, sem que seja dada uma atenção especial à sua natureza²⁰⁹.

Estas “descobertas” só vêm, na realidade, confirmar as afirmações de S. Freud relativamente à sua interpretação do processo interactivo e comunicacional. De facto, este estudioso da complexidade do ser humano referiu que o mais importante na comunicação não são as palavras mas sim os actos. Assim, ele coloca as palavras para um plano secundário na medida em que estas poderão esconder mais do que revelar.

Outro factor importante a ter em consideração na compreensão e eficiência da interacção é o bom uso do espaço visto que este pode influenciá-lo positiva ou negativamente. Um dos primeiros autores a referir este factor foi Edward T. Hall. No que diz respeito à temática deste estudo, a Educação, é certamente pertinente referir que segundo este autor a disposição das cadeiras influenciam a comunicação. Assim, o facto de estas estarem colocadas em fila corresponderia a uma visão militar²¹⁰, o dialogo sendo mais favorável quando os indivíduos estão colocados numa disposição em diagonal...

²⁰⁸ “Na opinião de vários autores (Colangelo et al., 1982, Gordon, 1990, Hargie et al., 1995) a empatia – muitas vezes descrita como o “pôr-se no lugar do outro”, o “ver pelos olhos do outro” – é a dimensão mais importante no processo de ajuda e a que mais pressupõe uma aceitação incondicional do Outro”, Feliciano Henriques Veiga, Indisciplina e Violência na Escola – Práticas Comunicacionais para Professores e Pais, Almedina, 1999, p. 36

²⁰⁹ Ibid. p. 119

²¹⁰ Edward T. Hall, LA DIMENSION CACHÉE, (título original The Hidden Dimension, 1996), Ed. Seuil, Coll. Points, 1997, p. 138

Outro aspecto referido neste âmbito é à distância que delimitam os interactantes. Hediger classificou-a em: fuga, crítica, pessoal e social. Já S. Hall²¹¹ classifica-a em zona íntima, pessoal, social e pública, cada uma comportando dois modos: a próxima e a distante.

Basicamente a ideia que está subjacente a estas noções é o conceito de território, visto que «toute chose vivante possède une limite physique qui la sépare de l'environnement extérieur²¹²». A este limite, S. Hall atribui-lhe a designação de « bulle » ou seja o território pessoal onde se consegue adquirir « sa place, son chez soi, cette sorte de *bulle* à l'intérieur de laquelle on évolue et dont le diamètre varie selon certains paramètres qu'il revient à la proxémique d'étudier²¹³ ».

²¹¹ Ibid. p. 143

²¹² Edward T. Hall, Le langage silencieux, Ed du Seuil coll. Points, p. 187

²¹³ Catherine Kerbrat-Orecchioni, Les interactions Verbales, Tome I, 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations, Armand Colin, 1990, 3^{ème} édition 1998, p.168

“La bulle” personnelle est une autre forme de territoire. Chacun de nous vit dans une « bulle » invisible ou plus exactement dans une série de « bulles » dont l'accès est interdit ou, dans le meilleur des cas, restreint et limité dans le temps. Le volume de la « bulle » peut varier en fonction de la personne, de son humeur, du moment, de ses relations avec l'Autre, et, bien entendu elle varie aussi en fonction de la culture locale. Une intrusion dans cette « bulle » - en raison des conditions de logement, d'une promiscuité, de mouvements de foule, etc... est vivement ressentie et provoque hostilité et agressivité » S. Hall, citado por Catherine Kerbrat-Orecchioni, Les interactions Verbales, Tome I, 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations, Armand Colin, 1990, 3^{ème} édition 1998, p.168

IV. 3 - INTERACÇÕES HARMONIOSAS

O principal objectivo da precedente argumentação é essencialmente evidenciar os factores que contribuem para tornar as interacções harmoniosas assim como alertar para os aspectos que as podem prejudicar. Como em todas as áreas, também aqui, não se acredita que existem receitas milagrosas para tornar as interacções bem sucedidas de forma a satisfazer, neste caso, docentes e alunos. Sabendo-se as dificuldades existentes para conseguir obter um ambiente calmo e sereno numa sala de aula, compreende-se que algumas considerações possam ser interpretadas como utópicas. No entanto, é possível que a solução se encontre na sugestão apontada por Feliciano Henriques Veiga, baseando-se em outros autores:

“Alguns autores²¹⁴ (...) sublinham que, face a um aluno indisciplinado, a primeira atitude a tomar é examinar a forma como comunicamos com o aluno. A maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva; pode afectar o aluno para o bem e para o mal; com o objectivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração. Infelizmente, nem sempre é fácil apercebermo-nos da importância do impacto que as palavras de um professor ou de um pai têm na vida dos alunos, dos filhos. É necessário que os professores, mas também os pais, desenvolvam as suas competências emocionais²¹⁵.”

Vimos acima que estas palavras foram confirmadas na experiência realizada em sala de aula. As palavras de uma mãe foram decisivas para o auto-conceito de um aluno (pelo menos naquele que teve coragem de expressar as suas emoções e sentimentos...). Este exemplo permite, assim, evidenciar o impacto da linguagem dos pais sobre o presente, quiçá o futuro, de seus filhos. É também esta a opinião do autor acima referido:

²¹⁴ Feliciano Henriques Veiga refere: Ginot, 1995; Gordon, 1989, 1990, Harris, 1996, Feliciano Henriques Veiga, Indisciplina e Violência na Escola – Práticas Comunicacionais para Professores e Pais, Almedina, 1999, p. 24

²¹⁵ Ibid.

“A linguagem dos professores, e muito mais a dos pais, condiciona o futuro da criança, do aluno, do adolescente.”²¹⁶.

Além disso, este autor responsabiliza o professor pelo ambiente existente na sala de aula : “do tipo de comunicação praticado pelo professor dependerá, em grande parte, o grau de emotividade conflituosa nas salas de aula (...). Quanto mais autoritária for a liderança do professor, maior é a probabilidade de irromperem comportamentos de revolta e retaliação, manifesta ou clandestina, nos alunos²¹⁷”.

Assim, nesta obra²¹⁸ Feleciano Henriques Veiga considera que existe um certo tipo de comunicação da parte do professor cuja consequência é de desencadear, na sala de aula, essencialmente a indisciplina, como por exemplo: “tendência a desvalorizar os mais fracos; desconfiança e ameaça; diminuição da capacidade de ouvir e ter em conta o Outro; formação de minorias; criar situações emotivas; tendência a bipolarização; imposição como tentativa de resolução dos problemas; intolerância; fantasias de vingança; medo do fracasso nos alunos; sensação de frustração profissional nos professores; stress e conflitos”²¹⁹.

Em contra partida, existem formas positivas de comunicar referidas pelo mesmo autor, que permitem diminuir a indisciplina, nomeadamente : « manifestar flexibilidade face à diversidade de opiniões; integrar os diferentes pontos de vista; aumentar a coesão do grupo-turma; envolver os alunos na determinação dos objectivos; solicitar a participação dos alunos na resolução dos problemas; entrar-se no conflito real, e não na sua carga emotiva; aumentar a profundidade da comunicação; promover a auto-estima escolar; reduzir a frequência dos problemas disciplinares²²⁰ ”.

²¹⁶ Ibid. p. 39

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ O autor aborda nesta obra várias perspectivas educacionais, nomeadamente: a perspectiva eclética, psicodinâmica, humanista e transaccional a fim de sugerir práticas que contribuem para uma eficiência da interacção e competência comunicacional.

²¹⁹ Ibid. p. 41

²²⁰ Ibid. p. 40

Ou seja, recorre-se à descentralização, à participatividade, ao envolvimento relacional, à valorização motivadora, segundo a perspectiva psicodinâmica. O resultado poderá ser interacções baseadas na cooperação. Para aperfeiçoar estas competências, este autor recomenda: a escuta activa, a auto-revelação e autenticidade, o feedback, a confrontação, assim como ter alguma atenção à quantidade de tempo de fala (da parte do professor), ao auto-controlo e à comunicação congruente e coerente.

É de acreditar que esta última competência desempenhe um papel importante no estabelecimento de uma relação coerente com os educandos. Supõe-se que sem esta condição dificilmente se poderá atingir resultados satisfatórios nas relações. O quadro que segue, ao comparar com o oposto, permitirá evidenciar esta afirmação:

<u>Comunicação coerente</u>	<u>Comunicação incoerente</u>
<ul style="list-style-type: none"> - sinceridade - autenticidade - linguagens abertas - importância do ser 	<ul style="list-style-type: none"> - fingimento, dissimulação - utilização de máscaras - linguagens fechadas - importância do ter e do poder

A pertinência de todos estes factores para a comunicação é que tanto podem facilitar ou, pelo contrário, dificultar a interacção, ou seja, aproximar-nos ou afastar-nos. Se partirmos do princípio que todos desejam aproximarem-se, sendo o contrário involuntário – as intenções são sempre positivas o resultado é que nem sempre o é – conviria, então, definitivamente, optar-se pelo que aproxima e não pelo que afasta. Ora, esta intenção está longe de vir a ser concretizada. Para semelhante ambicioso projecto, será necessário ter em conta um certo número de aspectos, referidos por muitos autores, a saber:

- A aparência física ou imagem externa está longe de ser um reflexo fidedigno da personalidade²²¹. A adaptação (ou o processo inverso) exige que se modifique a imagem em função das circunstâncias, ou seja para melhor ou para pior.

²²¹ “l’habit ne fait pas le moine”, “quem vê caras não vê corações”, dizem os provérbios...

- As necessidades afectivas e económicas condicionam as interacções.
- Os modelos e valores introjectados exercem uma importante influência nos comportamentos.
- O auto-conhecimento permite sair do estado irracional e contribuir para comportamentos conscientes, responsáveis, autónomos e “totais” (ou seja, assumindo a totalidade do ser humano, a saber racional, cognitivo e afectivo).
- O desenvolvimento da(s) consciência(s) aumenta a percepção da “realidade” subjectiva e objectiva.
- Despertar a força interior aumenta as capacidades a todos os níveis; no entanto, é necessário saber regulá-la para que as acções, interacções e todas as linguagens corporais sejam utilizadas de maneira equilibrada, sensata, harmoniosa e construtiva.
- As acções são mais importantes que as palavras (escritas ou verbais) e restantes linguagens; assim, o estudo destas é secundário perante a força da acção, sendo que os factores essenciais que a determinam são a determinação e a audácia, logo a aparência e outros factores exteriores são irrelevantes

Tendo em conta este pragmatismo, e partindo do princípio que certas atitudes ou linguagens, são mais úteis que outras, o quadro que segue, baseado em vários estudos nesta área, distingue as linguagens emocionais úteis das inúteis, simplificando em poucas palavras o que em geral se diz extensivamente sobre esta matéria.

Linguagens emocionais úteis	Linguagens emocionais inúteis
Caloroso	Zangado
Entusiástico	Sarcástico
Confiante	Impaciente
Solidário	Enfastiado
Descontraído	Desrespeitoso
Amável	Preconceituoso
Curioso	Pessimista
Desembaraçado	Ansioso
Confortável	Rude
Prestável	Desconfiado
Cativante	Vingativo
Relaxado	Receoso
Paciente	Constrangido
Acolhedor	Trocista
Bem-disposto	Embaraçado
Interessado	Submisso

A pertinência das linguagens “úteis”, é que estas estimulam o convívio, permitem que as pessoas se aceitem mutuamente, propiciam um bom entendimento, harmonia, crescimento interior, estímulo cerebral, espaço interno e externo para experimentarem novas descobertas, etc... Já as “inúteis”, simplesmente, rivalizam com as linguagens ditas “úteis” tentando impedi-las de existir, de agir e até de desabrochar. De facto, o principal efeito do medo, tristeza, isolamento, apatia, desinteresse, agressividade, destruição, abuso de poder, humilhação, etc... não será de travar as acções quer em relação a si mesmo quer em relação aos outros?

Como é óbvio, existe uma inter-relação entre estas linguagens emocionais e a linguagem corporal. Assim, as emoções úteis permitem que a linguagem corporal seja aberta, enquanto as inúteis provocam linguagens opostas, a saber fechadas.

Será, todavia, conveniente relembrar que as pessoas não se podem telecomandar como os robots. Não são fechadas e abertas por conveniência ou para agradar a outrem. Por outro lado, a aparente “inutilidade” de alguém pode contribuir para a “utilidade” de outros. O tempo que cada um demora a descobrir a “utilidade” da abertura, é que distingue as pessoas umas das outras. Seremos abertos e traremos vida para dentro de nós, seremos fechados e a “morte” instala-se aos poucos “petrificando-nos”.

Ora, paradoxalmente, uma característica da actual sociedade não será, também, o movimento constante e vertiginoso? Será, uma desesperada agitação à procura de algo que escape? Uma ilusão de vida? É possível que não seja pelo caminhar que se encontre o caminho mas pelo significado que lhe atribuímos. Podemos caminhar e nada encontrar, e permanecer imóvel e a sabedoria invadir-nos como uma seta atingindo o alvo.

Apresenta-se, a seguir, o resultado de uma longa e penosa caminhada efectuada “no terreno”, junto de várias escolas e turmas. O mais difícil terá sido, justamente, parar e olhar para traz de forma a relatar e interpretar o significado desse percurso. Esperamos conseguir transmitir o sentido e a importância que teve, e terá, para nós.

B – COMPONENTE PRÁTICA

B1 – OBSERVAÇÃO E REGISTO

I – Introdução

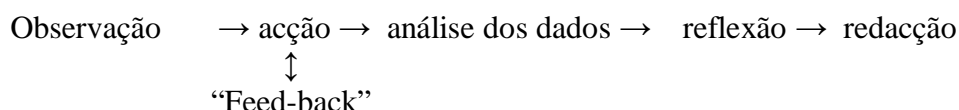
O estudo empírico da presente investigação está dividido em três fases ou ciclos essenciais :

1ª parte : observação – registo de aulas

2ª parte : acção – “feed-back”

3ª parte: análise dos dados – generalização dos resultados – reflexão- redacção

ou seja:



Esta parte do trabalho enquadra-se, portanto, no modelo de investigação referido na Metodologia, a saber Investigação-Acção-Participante. Tendo em conta a natureza do trabalho realizado, considera-se necessário relembrar algumas características deste tipo de metodologia:

- “É um estudo sistemático, orientado para melhorar a prática educativa por grupos de sujeitos implicados através das suas próprias acções práticas e de reflexões sobre os efeitos de tais acções”²²² ;
- Tenta “resolver problemas diagnosticados em situações específicas, melhorando uma série de circunstâncias, meio de formação permanente, melhora as comunicações entre os professores (práticos) e investigadores, inserindo inovações no ensino e aprendizagem, num sistema que por si inibe a inovação e a mudança”²²³;

²²² Ebbutt, D., Educational action research: some general concerns and specific squibbles, Cambridge, CIE, 1983

²²³ Cohen, L.Y, L. Manion, Métodos de investigación educativa, Madrid, La Muralha, 1985

- “O seu uso parece decorrer de um predomínio de questões de ordem prática sobre as de investigação, e onde objectivos como a transformação da realidade, auto-consciência dos indivíduos (e seus grupos de pertença) ou o desenvolvimento social mais lato aparecem frequente e explicitamente formulados. A Investigação-Acção surge, assim, como o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma. A partir das acções, sua discussão, compreensão e alteração, esperam-se modificações, em consonância com as situações²²⁴;
- O resultado da Investigação-Acção “deverá [ter] um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”²²⁵.

Conforme referido, este tipo de metodologia é, portanto, caracterizado por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática. O investigador actuando no próprio terreno de pesquisa, analisa as consequências da sua acção. Por estes motivos, é-lhe exigido capacidade de autonomia e de responsabilidade. Por outro lado, uma ideia-chave recorrente é a transformação da realidade, produzindo esta conhecimentos relativamente a estas transformações, cujos beneficiados são o conjunto da comunidade e o próprio investigador.

A fim de melhor enquadrar esta parte do trabalho, apresenta-se, a seguir, um quadro que situa todos os passos efectuados ao longo da investigação e contextualiza a parte empírica.

²²⁴ Leandro S. Almeida e Teresa Freire, Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação, 3ª edição, Psiquilibrios, Braga, 2003, p.30

²²⁵ Simões, A., A Investigação-Acção : natureza e validade , Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV, pp. 39-51

I.1. - Matriz da Investigação – Visualização geral do trabalho

Momentos	Tarefas
1º ano (Out. 2002 a Out. 2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificação do problema 2) Formulação da hipótese prévia 3) Pesquisa bibliográfica, revisão da literatura 4) Aquisição de conceitos e competências relacionadas com esta área; tendo em vista este objectivo, houve a frequência, por iniciativa própria, e em função das necessidades, de algumas disciplinas relacionadas com a temática da presente investigação 5) Selecção da estratégia de investigação
2º ano (Out.2003 a Jan. 2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontros com os professores para planificação das videograções 2. Elaboração da amostra representativa: selecção dos sujeitos que constituem o <i>corpus</i>
(de Fev. de 2004 a Março de 2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação de aulas e registos 2. Videogravação
(de Março de 2004 a Maio de 2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Testes e inquéritos por questionário com finalidade de elaborar um diagnóstico 2. Intervenção nas aulas e autoscopias 3. Inquéritos para avaliar as acções

<p>(Junho de 2004)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Testes e inquéritos por questionário para confirmar as hipóteses formuladas 2. Encontros com os professores para avaliar, informalmente, o “<i>feed-back</i>” da experiência <p>(Os alunos foram, assim, testados antes e após a experiência para poder avaliar o efeito das intervenções... No entanto, tendo em conta a realidade encontrada, foi atribuída maior relevância à necessidade de dar a conhecer, desinteressadamente, novas linguagens e metodologias ...)</p>
<p>3º ano (de Setembro de 2004 a Julho de 2005)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Continuação das acções 2) Inquéritos 3) Análise do conteúdo dos dados (escolha dos critérios e da metodologia para avaliar os resultados....) 4) Tentativa de Generalização dos resultados 5) Palestras, redacção de artigo(s) 6) Início da Redacção
<p>A partir de Julho de 2005</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciação à representação teatral a fim de expandir o conhecimento das “Linguagens Totais” (a saber: movimento, voz, gestos, expressão corporal, exteriorização das emoções, etc...) e aprofundar a reflexão sobre a complexidade da Representação 2. Prolongamento do trabalho experimental numa E.B.2.3. 3. Intervenção na Associação de Pais 4. Análise dos dados 5. REDACÇÃO

II – O *corpus*

II.1 - Caracterização da amostra e procedimentos

Foi seleccionada uma amostra constituída por quatro turmas: duas do 5º ano (Escola E.B.2.3 - C), outra do 6º ano (Escola E.B.2.3 – B) e outra do 10º ano (Escola A). Após algumas aulas de familiarização mútua, iniciou-se a vídeo-gravação, cuja totalidade atinge 45 aulas.

Tendo em conta o modelo de investigação seleccionado, após algumas aulas, iniciaram-se as intervenções na sala de aula, agindo-se, assim, junto de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem (alunos e professores) aí presentes. Para poder avaliar o efeito dessas acções, foi pedido aos alunos que executassem alguns testes e que respondessem a inquéritos e questionários, antes e após a experiência, respeitando-se, portanto, o seguinte esquema:

Diagnóstico _____» vídeo-gravação _____acção _____» avaliação
ou observação
da situação existente
^
|_____ feedback «_____|

II.1.2 – Meios utilizados

- Viodeo-gravações
- Auto-retratos e questionários para elaborar o diagnóstico e o feedback das acções (antes e depois das acções)
- Inquéritos
- Diário de campo

A fim de se obter uma visualização mais completa e detalhada das fontes dos dados, apresenta-se o seguinte esquema:

II.3 - Esquema das fontes dos dados obtidos:

Escola Nível/Disciplina	Data	Actividades	Comentários
Escola B 6º ano Disciplina de Português	13/02/04	1º contacto c/ prof. e alunos	Auto-retrato Dramatização
	27/02/04	1ª gravação (anulada)	
	5/03/04	1ª gravação – aula de 60 mn	
	12/03/04	2ª gravação - aula de 60 mn	
	26/03/04	3ª gravação –	
	7/05/04	4ª gravação + 1ª acção	
	14/05/04	5ª gravação + 2ª acção	
	21/05/04	6ª gravação + 3ª acção	
	24/05/04	7ª gravação + 4ª acção	
	28/05/04	5ª acção	
Escola C 5º e 6º F – Disciplina de Português	9/02/04	1º contacto com os alunos	Aula de 90 mn Auto-retrato
	12/02/04	1ª gravação - aula de 90 mn	
	16/02/04	2ª gravação - “ “	
	26/02/04	3ª gravação -	
	1/03/04	4ª gravação	
	10/03/04	1ª acção	
	24/03/04	2ª acção	Intervenções durante o 2º período
	9/02/05	3ª acção	
	11/02/05	4ª acção	
	16/02/05	5ª acção	
	9/03/05	6ª acção	
	20/05/05	7ª acção	
	30/05/05	8ª acção	
Escola C 5º e 6º G – Disciplina de Português	1/03/04	1º contacto com a turma	Aula de 90 mn
	11/03/04	2º contacto	
	9/02/05	1ª acção	Intervenções durante o 2º período
	11/02/05	2ª acção	
	16/02/05	3ª acção	
	9/03/05	4ª acção	
	22/03/05	5ª acção	
	20/05/05	6ª acção	
	30/05/05	7ª acção	
Escola A 10º e 11º ano	26/02/04	1º contacto c/professora	
	1/03/04	1º contacto c/alunos	
	8/03/04	1ª gravação – aula de 60 mn	
	29/03/04	2ª gravação -	
	2/04/04	Auto-retratos e	
	3/05/04	3ª – Gravação – 60 mn	
	14/05/04	4ª Gravação – 60 mn	

	9/02/05 11/02/05 16/02/05 9/03/05 22/03/05 20/05/05 30/05/05	1ª acção 2ª acção 3ª acção 4ª acção 5ª acção 6ª acção 7ª acção	Acções durante 2º período
Escola D 9º ano	29/04/04 10/05/04	1ª gravação 2ª gravação	

II.3.1 - Síntese:

- Número de aulas assistidas = 45 aulas (gravações + acções)
- Duração total das aulas gravadas = 8 horas (+-)
- Total das acções = 28

II.3.2.- Observações:

1. Por motivos alheios à nossa vontade, não foi possível “testar” as turmas com o mesmo número de acções e a mesma quantidade de gravações.
2. O “pré-teste” realizado em duas escolas básicas não sendo incluído no corpus, figura em anexo.
3. Não foi possível executar o trabalho de observação/acção durante o mesmo ano lectivo (daí a diferença de níveis para algumas turmas)
4. Durante as acções, em algumas escolas, constataram-se algumas “interferências externas à experiência”, a saber, resistências, desconfianças, “ancoragens e objectivações” colocando os alunos e alunas num dilema: participar? e as consequências? No entanto, conseguiram-se obter resultados bastante significativos, conforme relatado nos capítulos a seguir.

III – TRATAMENTO DA AMOSTRA

Antes da apresentação da análise baseada nos registos das vídeo-gravações, e apesar de se saber que a comunicação é um todo integrado que não se deseja fragmentar, foi considerado necessário efectuar uma reflexão sobre as principais Linguagens utilizadas, em geral, pelos(as) alunos(as) e professores(as) na sala de aula.

Assim, partindo-se do princípio que a principal finalidade deste trabalho consiste em identificar as linguagens que contribuem para o *educere*, ou seja as que, quer da parte dos professores, quer dos alunos, comportam sinais de “sair para fora” de si mesmos, de forma a permitir a exteriorização, descoberta, estrutura, desenvolvimento, e construção do Eu, o primeiro passo será, então, de consignar essas linguagens, opondo-as às que podem resultar no efeito contrário. O passo seguinte consistirá em apresentar os registos baseados na observação das vídeo-gravações. A realização deste trabalho de análise foi baseada nas grelhas de observação elaboradas por Evaristo Fernandes.

Assim as categorias incluídas nesta grelha são as seguintes:

- a) Qualidade das linguagens
- b) Destinatários da comunicação
- c) Canais de comunicação
- d) Sinais de abertura/retraimento

Relativamente à Acção incidu-se sobre:

- a) Interiorização do esquema corporal
- b) Linguagens expressas na representação do corpo
- c) Desenvolvimento da lateralidade
- d) Estado emocional
- e) Interação consigo mesmo e com os outros

III.1 – Esquemas das principais Linguagens utilizadas, em geral, pelas alunas (os) professoras(es), na sala de aula

III.1.1 - Expressão do olhar

Expressões do olhar propiciando e indicando <i>educere</i>		Expressões indicando inibição do <i>educere</i>	
Professores	Alunos	Professores	Alunos
<p>Antes de começar a aula o professor olha para todos os alunos indiscriminadamente.</p> <p>Durante a aula, o olhar é distribuído equitativamente por todos, sem fazer distinção entre os alunos.</p> <p>O/A prof. possui um olhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - firme - meigo - humano - alegre - divertido - brincalhão - etc... 	<p>O olhar do aluno exprime:</p> <ul style="list-style-type: none"> - simpatia - serenidade - segurança - auto-confiança - auto-conceito positivo - bem estar - felicidade - entusiasmo - força de vontade - etc... <p>O/A aluno/a olha em frente com determinação</p>	<p>No início da aula, o professor dirige-se a um aluno, ou a um grupo de alunos, em especial.</p> <p>Durante a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - focaliza sempre para o mesmo aluno ou grupo de alunos - olha para a janela, para o vazio ou para os sapatos (por ex...) <p>A expressão do olhar do prof. indica que o olhar é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - duro - gozador - interrogativo - hostil - inquisidor - fixo - furtivo - frio - olha de lado - fugidio, - depreciativo (olha c/ desprezo) 	<p>O aluno exprime um olhar fugidio característico dos tímidos ou subalternos</p> <p>Olha de forma fixa, indicando provocação, como querendo intimidar; procura que o outro (por ex. o prof.) baixe os olhos.</p> <p>O olhar do aluno exprime:</p> <ul style="list-style-type: none"> - medo - insegurança - baixa auto-estima - auto-conceito negativo - desânimo - depressão - etc..

III.1.2 .Interacção na sala de aula

Interacções indicadoras de <i>educere</i>		Interacções impeditivas de <i>educere</i>	
Professores	Alunos	Professores	Alunos
<p>O/a professor (a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - aceita e respeita as diferenças de idade, de cultura, de pensamento, de ideologia, etc... ; - não há barreiras de idade, cultura, raça, etc...; - desloca-se na sala quando é necessário; - movimenta-se com harmonia na sala de aula ; - aproxima-se dos alunos evitando invadir o espaço íntimo ou pessoal dos alunos²²⁶ ; - é flexível, relaxado mas firme; - reage calma e serenamente quando há indisciplina; - incentiva os alunos a progredir; - nota-se que o/a prof. conseguiu 	<p>O/a aluno(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - preocupa-se com os outros (o que o torna eventualmente popular); - tem uma boa relação com os colegas e os professores; - é independente e autónomo; - procura meios para resolver os conflitos sem usar a violência e a agressividade; - aceita os trabalhos de grupo e interage com os colegas de maneira pacífica e calma; - consegue concentrar-se em grupo e eventualmente no meio da agitação; - não se deixa influenciar pelos outros; - adapta-se com 	<p>O/a professor(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - recusa aceitar as diferenças <ul style="list-style-type: none"> – impõe as suas ideias, a sua maneira de ser e de estar; - exprime rigidez; - aproxima-se demasiado, invadindo o espaço íntimo ou pessoal dos alunos; - não exprime nenhuma emoções; - faz distinções entre os alunos; - manipula os alunos; - critica sistematicamente os alunos, diminuindo-os ou humilhando-os; - utiliza sistematicamente a ironia; - tem necessidade de impressionar; - esconde-se atrás duma máscara; 	<p>O/a aluno(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - não consegue comunicar com os professores (devido eventualmente à timidez, agressividade, rejeição, etc..) e isola-se; - não aceita as diferenças (raça, cultura, etc...) ; - quando é agredido, não reage; - a atenção nas aulas depende da simpatia que os professores lhe manifestam; - etc...

²²⁶ E. Hall considera que em todo comportamento de invasão do espaço íntimo ou pessoal “existe uma forte componente sexual” e o sinal geralmente emitido pelos intrusos corresponde a dizer “tu não és uma pessoa, e por isso, posso avançar. O que tu és não importa” Edward T. Hall, Le Langage Silencieux, Ed du Seuil coll. Points , p.55

<p>“construir” uma relação afectiva com a turma</p> <ul style="list-style-type: none"> – tem uma relação positiva com os alunos; - nota-se que o/a professor(a) se interessa pela progressão de todos os alunos, sem fazer distinções; - aceita todos os alunos incondicionalmente e respeita-os; - aceita a expressão dos sentimentos e das emoções (tentando compreendê-las...); encoraja ou louva quando a ocasião se apresenta; - expõe de maneira clara as suas ideias; - deixa transparecer a imagem de si próprio, sem máscaras nem disfarces (aceita-se...). 	<p>facilidade às situações novas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - em geral, é pontual; - colabora espontaneamente com os outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - dissimula ou controla-se, recalando o seu “eu real” . 	
--	---	---	--

III.1.3 - Expressão da voz

Expressão vocal propiciando o <i>educere</i>		Expressão vocal inibindo o <i>educere</i>	
Professores	Alunos	Professores	Alunos
<p>O/a professor(a) possui uma voz</p> <ul style="list-style-type: none"> - forte que se impõe - envolvente - meiga - carinhosa - calma - pousada - natural - relaxada - poética - espontânea - doce e melodiosa²²⁷ - firme - suficientemente intensa - sussurrada - afectuosa <p>O/a professor(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - varia a tonalidade e a expressão - faz pausas bem marcantes - permite espaços de silêncios - a articulação é nítida 	<p>Fala sem medos nem inibições</p> <p>(caracterização da voz idêntica à dos professores.)</p>	<p>A voz do prof. é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fraca - agressiva - artificial - velada - contraída - monocórdica (monótona) - nervosa - mole - espasmódica - irritante - forçada - insegura (gagueja) - voz que se esganiça - voz seca (associada a uma atitude autoritária...) <p>Além disso a expressão é sempre idêntica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - tem tendência para uma voz ascendente ou descendente (irregular...); - não faz nenhuma pausa; - a articulação é indistinta e confusa; - tem esquemas de entoação pretendendo obter um efeito de “tom superior” ; - dá ordens com 	<p>Tanto podem manter um silêncio absoluto durante toda a aula ou até toda a escolaridade, como perturbarem as aulas manifestando desinteresse, procurando distrações para passar o tempo</p>

²²⁷ « C’est peut être, au contraire, par une voix douce et mélodieuse que l’on exerce son emprise sur l’auditoire” diz Catherine Kerbrat-Orecchioni, Les interactions Verbales, Tome II, Linguistique, ED. Armand Colin, 1992, p.80

		<p>brutalidade e prosódia particularmente imperiosa;</p> <p>- possui carácter imperioso das elocuções com melodia fortemente descendente</p>	
--	--	--	--

III.1.4 - Estado emocional na sala de aula

Expressões afectivas propiciando o <i>educere</i>		Expressões inibidoras de <i>educere</i>	
Professores	Alunos	Professores	Alunos
<p>O/a prof. exprime</p> <ul style="list-style-type: none"> - afectividade - aceitação - empatia - simpatia <p>O/a prof.</p> <ul style="list-style-type: none"> - estimula os alunos - gosta de ajudar os alunos - aproxima-se dos alunos - é carinhoso verbalmente 	<p>O/a aluno(a) manifesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aceitação, simpatia em relação aos profs e colegas - motivação, força de vontade - interesse - entusiasmo - atenção/(com)centração - atitude calma - participação nas aulas - raramente perde o controlo das suas emoções 	<p>Nota-se que há vontade e prazer em dominar</p> <p>O prof. exprime:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rejeição aos alunos - indiferença - contrariedade - raiva - irritação frequente - arrogância - sadismo - / ; - expulsa sistematicamente os alunos da sala quando há comportamentos que não sejam do seu agrado ; - gosta de exhibir-se; - acentua e alimenta a superioridade e o afastamento dos alunos; - aproveita-se do ensino para exhibir e “massajar” o seu ego - etc... 	<p>O aluno exprime:</p> <ul style="list-style-type: none"> - agressividade - agitação - crispação - excitação - saturação - opressão - nervosismo - irritação - passividade - dissimulação - “ausência”(não está mentalmente presente) - stress - raiva - revolta - arrogância -etc...

III.1.5 - Corpo/ Movimentos/ Cinésica

Expressões corporais propiciadoras do <i>educere</i>		Expressões corporais impeditivas do <i>educere</i>	
Professores	Alunos	Professores	Alunos
<ul style="list-style-type: none"> - O corpo é relaxado. - Usa roupa sóbria. - Durante as aulas tem as duas mãos livres (sem objectos) e utiliza-as, assim como os braços, para exprimir-se. - Os movimentos são calmos e serenos. - Movimenta-se à vontade na sala de aula. - Aproveita os silêncios do discurso para tomar uma reserva de ar e fazer respiração abdominal voluntária 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupa-se com o modo como se apresenta vestido perante os outros. - Desloca-se com calma e serenidade. - Aproxima-se dos colegas utilizando a fala, se, e quando quer, comunicar. - Respeita o espaço dos colegas. - Manifesta atenção pelo que se passa ao seu redor sem interferir (ou só o faz quando é indispensável). 	<ul style="list-style-type: none"> -O corpo é tenso. - Usa roupa excêntrica (é exibicionista). 	<ul style="list-style-type: none"> -Usa roupa desleixada. -Anda frequentemente com as mãos nos bolsos, testa franzida e lábios apertados. - Utiliza a violência física para expressar emoções, sentimentos ou simplesmente comunicar.

III.1.6 - Vocabulário – Discurso²²⁸

Vocabulário – Discurso indicador de <i>educere</i>		Vocabulário – Discurso desfavorável ao <i>educere</i>	
Professores	Alunos	Professores	Alunos
<p>O professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - ilustra o que diz - exprime sentimentos - enfatiza o discurso - assegura o contacto emocional - é assertivo - realça a participação do aluno - evita o silêncio do aluno (ajuda-o) - utiliza os silêncios para rever partes importantes da aula - usa um débito adaptado ao público - articula bem 		<p>O professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - despacha a aula - é frio, distante, mole, indiferente - minimiza a participação do aluno - tem tiques verbais (“phatiques”)²²⁹ <p>O discurso contém muitos “parasitas” (repetições, “não sei”, “enfim”, “então”, “é assim”, etc.. ...)</p> <p>Tem um débito muito rápido ou muito lento</p>	

²²⁸Vários autores (Kerbrat-Orecchioni, C., Rui Castro, Menezes...) referem que os actos de fala do professor durante a aula determinam o tipo de relação e se a comunicação será ou não eficiente

²²⁹ Segundo a expressão utilizada por Catherine Kerbrat-Orecchioni....

III.1.7 – Outras Linguagens/Comportamentos Não Verbais (LNV)²³⁰ em sala de aula

LNV favoráveis ao <i>educere</i>		LNV inibidoras do <i>educere</i>	
Professores	Alunos	Professores	Alunos
<ul style="list-style-type: none"> - O professor sorri quando considera necessário. - As LNV são coerentes com a expressão verbal – i.e. há sintonia entre as LNV e a LV. - O prof. utiliza com facilidade as LNV para comunicar. - O prof varia os gestos, a voz e os contactos visuais para explicar a matéria. - O prof. considera que as LNV são elementos importantes para conseguir obter a atenção dos alunos. - O prof sabe que quanto mais utiliza as LNV para expressar-se mais os alunos ficam atentos durante a aula. - A expressão facial do prof. é aberta e sem tensão. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno utiliza as LNV com espontaneidade e vivacidade. - O aluno exprime simpatia, interesse, etc.. (exprime as emoções e sentimentos com facilidade e de modo calmo). 	<ul style="list-style-type: none"> - O prof. evita sorrir. - O prof. considera que a fala é a única forma de expressar as ideias. - O prof. recorre unicamente à fala para expressar as ideias. - O prof. tenta disfarçar os sentimentos e as emoções. - O prof. esforça-se para expressar sempre um ar sério. - O prof. gesticula exageradamente e isso distrai os alunos. - A expressão facial do prof. é fechada e tensa. - O prof. utiliza mímicas ambíguas, exprime cansaço, ridiculariza ou humilha os alunos em frente da turma. - O prof. fica sentado durante toda a aula ou fica de pé, sem mexer, sempre no mesmo lugar durante toda a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno disfarça os sentimentos e as emoções. - O aluno tenta manter sempre a mesma expressão facial (é tenso e retraído). - O aluno fica demasiado atento às LNV dos professores - particularmente aos sinais de rejeição. - O aluno exprime saturação, tristeza, etc... - Expressão facial arrogante, irreverente, levantando o queixo, etc... O aluno <ul style="list-style-type: none"> - range os dentes; - tem os lábios rígidos; - não mostra os dentes; - sustém a vista; - encolhe os ombros;

²³⁰ Segundo Albano Estrela os comportamentos não verbais compreendem 5 tipos : fixação visual (olhar), postura, locomoção (movimentos, cinésica, gestos) e contacto físico, manipulação, in Albano Estrela, Teoria e Prática de Observação de Classes, Porto Editora, 4ª edição. Indica-se nesta tabela as LNV que não foram referidas nas precedentes tabelas

<ul style="list-style-type: none"> - A postura do prof. é simétrica. - A atitude corporal indica flexibilidade. 		<ul style="list-style-type: none"> - O prof. exprime saturação. - Em geral, o prof. anda com a cabeça direita, nariz erguido, o tronco ligeiramente inclinado para trás, bochechas e tórax “insuflados”... (acentuando a assimetria...) ou, pelo contrário: costas curvadas, cabeça baixa, atitudes desajeitadas... (indicando fracasso, insegurança e desânimo...). 	<ul style="list-style-type: none"> -mantém, frequentemente, os braços cruzados
---	--	--	---

III.2 – Registo das Linguagens permitindo/impedindo *educere* – Observação e videogravação de aulas

Por uma questão de economia, optou-se por incluir no termo “Linguagens” todo o conjunto de expressões apresentadas nas precedentes tabelas. Por outro lado, convém relembrar que toda a interpretação da realidade é única. Alunos, professores, funcionários, e cada um destes, percebe o espaço-escola, e a vida que aí se desenrola, à sua maneira, logo a representação do que cada um olha e vê será diferente. O(a) investigador(a)/observador(a) estando de passagem, sem tempo para se deixar impregnar pelo espaço e as pessoas, terá forçosamente uma visão “de fora” podendo ser, justamente por esse motivo, bem mais objectiva.

Sobre a individualidade da percepção E. Goffman afirma o seguinte: « il est clair que les descriptions rétrospectives d'un « même » événement ou d'une « même » circonstance sociale peuvent diverger considérablement et que le rôle de chacun dans une activité le conduit à se faire sa propre idée de ce type d'activité. Ainsi [par exemple] on a pu dire que les supporters de deux équipes de football ne vivent pas le même match (...) ou que ce qui fait qu'une soirée est agréable pour un invité dont on a fait grand cas est précisément ce qui la rend insupportable à un autre que l'on a négligé²³¹ »

Foi pelo facto de existir esta consciência que neste trabalho “o(a) observador(a)” é o primeiro instrumento da observação, sendo, então, conforme já referido, um sujeito que faz parte integrante do processo em acção, inserido num determinado meio.

Por outro lado, convém referir um outro sentimento que foi crescendo ao longo da observação, a saber a percepção da sala de aula como uma peça de teatro²³², cada

²³¹ Goffman, Erving, Les cadres de l'expérience, Les éditions de minuit, 1991, p. 18

²³² Erving Goffman considera o “desempenho” profissional de “fachada”, esta recorrendo a aspectos cénicos (quadro, mobiliário, linguagem, vestuário, cor, movimentos, etc...), que caracterizam cada “fachada”. No entanto, como este mesmo autor afirma « le monde ne se réduit pas à une scène, et le théâtre non plus » (p.9) “On se retrouve ainsi avec une similitude structurelle entre la vie quotidienne – en espérant savoir ce dont il s'agit – et les multiples « mondes » de simulacre sans pour autant saisir en quoi ce rapport modifierait ce que nous entendons par vie quotidienne » (p.15), Goffman, Erving, Les cadres de l'expérience, Les éditions de minuit, 1991 (éd. Fran) ; Mas um aspecto bem diferente entre o teatro e a vida real é que « na vida, provavelmente, as coisas que surgem são reais e nem sempre foram

indivíduo ali presente representando um papel. Uma peça repetindo-se todos os dias, à mesma hora, todas as semanas, sempre com os mesmos personagens, durante, pelo menos, todo um ano lectivo. Dentro dessa peça, há bons e maus actores, como em qualquer representação. Mas, a particularidade na sala de aula, é que os melhores actores podem vir a ser os mais penalizados, porque incorrem, eventualmente, o risco de identificação com a *persona*. A escola, ao exigir uma sagrada obediência e sujeição às numerosas regras, ao enfatizar estas em vez de incentivar a autonomia e a auto-disciplina, em vez de ajudar ao *educere*, permitindo a progressiva descoberta de si, pelo contrário, incentiva à formação de máscaras, sendo estas a única protecção que cada criança e jovem possui para vencer as dificuldades. As “conchas”, e outras “armaduras” são, neste sentido, inevitáveis.

Tendo em conta esta situação, os “maus actores”, os que recusam os papéis que lhes são impostos, os que conseguem ser “eles mesmos”, sem máscaras, podem vir a pagar o preço da liberdade pela deambulação nos “bastidores”, ou pelas “portas traseiras” da vida.

No conjunto do *corpus* figuram, evidentemente, “bons e maus actores”, como, aliás, em todas as peças de teatro. Infelizmente em algumas situações verificou-se que muitos “maus actores” já iniciaram a sua deambulação. No entanto, e apesar da desqualificação a que estão permanentemente sujeitos, perguntamo-nos se não serão estes alunos os mais felizes... É que, pelo menos, a estes é-lhes permitido rir, brincar, dizer disparates, errar.... As teias que atam os outros alunos (mas também os professores!), são tão tenazes, tão subtis, tão sub-reptícias que dificilmente conseguem, em primeiro lugar, aperceberem-se do incómodo que estão “mascarados”, e em segundo lugar, desejar sair dessa situação. De facto, a subtilidade é requintada: pelo facto de serem considerados “os bons actores”, o ego é, em permanência, afagado, e logo, a vontade de libertação fica enfraquecida.

Além disso, convém lembrar que ser ou não bom actor é menos doloroso para os alunos que para os professores. Para estes, a sobrevivência depende da capacidade de

bem ensaiadas » afirma o mesmo autor in A Representação do Eu na Vida de Todos os Dias, Relógio d’Água, Antropos, Lisboa, 1993, p.9

representação. Para a sua saúde mental, convém que eles não se questionem em demasia, que aceitem o seu papel de bom grado e que obedeçam às ordens sem muito questionar.... A não ser que consigam “sair ficando cá dentro”, ou seja, serem ao mesmo tempo “bons e maus actores”, alternando os papéis, em função das circunstâncias, sabendo tirar a máscara no momento certo, mas sabendo que a função de professor exige representação e, portanto, há diversos limites e exigências.

Efectivamente, da mesma maneira que as linguagens dos actores profissionais são concebidas e determinadas pelo argumentista, também o professor tem “um guião” elaborado pelo Ministério e pelos autores dos manuais, tendo sempre em mente uma excessiva “padronização” transmitida durante a formação.

No decorrer desta, são recomendados os actos de fala que se podem e devem usar, a saber²³³ :

- expor e explicar
- criticar ou justificar a autoridade
- formular perguntas
- aceitar sentimentos
- louvar ou encorajar
- aceitar ou utilizar ideias dos alunos
- dar instruções

Mas, ao longo do tempo, e em função da situação e (in)satisfação, outros actos de fala são acrescentados à precedente lista:

- exigir
- mandar
- obrigar
- rotular
- comparar
- culpabilizar

²³³ Segundo Rui Castro, (este citando Flanders (1970/1977) in *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico, Objectivos Ilucotórios, Estruturas da Interação e Tomada da Palavra*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 1987, p.1

- humilhar
- falar demais (verborreia)
- não dar espaço aos alunos para expressar o que sentem
- não conseguir criar um diálogo pacífico
- outros...

Esta enumeração ficaria incompleta sem se aludir ao facto de que, além do próprio acto, existem variantes na entoação, gestos, e toda a gama das LNV, já que, da mesma maneira que os artistas utilizam todas as potencialidades do corpo e dos instrumentos, também os professores diversificam a expressão dos actos de fala²³⁴. É que, conforme referido, o nosso corpo possui “cordas” que podemos “tocar” em função da criatividade, imaginação, disposição ou até liberdade, e cuja performance e bom uso das potencialidades depende do estado interior.

Esta questão é tanto mais relevante quanto o modo de comunicar, conforme já referido, influencia a recepção, ou até assimilação (ou não), da mensagem, assim como o tipo de interacção professor(a)/aluno(a). É este facto que irá determinar a qualidade da relação, a saber, construtiva, ou pelo contrário destrutiva, e toda diversidade de possibilidades que daí decorrem, quer ao longo do ano lectivo, quer pela vida fora.

Todavia, é de supor que os actores/professores não estão conscientes do tipo de relação que vão “construindo/destruindo” na sala de aula, ao longo dos dias, das semanas, dos meses, ou até dos anos. A situação criada no decorrer do tempo é algo que, se deduz, os transcende, porque se trata da maneira de ser mais íntima e intrínseca²³⁵. Como também já foi referido, a consciência da realidade exige um trabalho profundo de auto-reflexão e auto-conhecimento, ao qual poucos estão dispostos a sujeitar-se. E mesmo assim, será suficiente?

Com estas observações, não se pretende, de forma alguma, culpabilizar quem quer que seja pela sua maneira de ser. No entanto, não se pode negar que há maneiras de

²³⁴ No entanto, é de acreditar que a performance, com o inevitável e compreensível desgaste da vida,, parece tender para o “desafinado”.

²³⁵ Ou aquela que a situação exige ou a que foi interiorizada durante a infância, formação, etc...

ser que são, por exemplo, simpáticas ou antipáticas, estas variantes repercutindo-se sobre terceiros.

É então altura de se prestar atenção ao registo de algumas maneiras de ser e de “representar”, relativamente a alunos e professores.

III.2.1 - ANALISE DE AULAS VIDEO-GRAVADAS

III.2.1 – Escola A

Data/local/ Nº alunos/ano/ Espaço	Linguagens permitindo <i>educere</i>		Linguagens inibidoras de <i>educere</i>	
Descrição do Espaço	Professor	Alunos	Professor	Alunos
<p>8/3/2004</p> <p>Escola A</p> <p>23 alunos 10º ano Sala demasiado exígua.</p> <p>Mesas colocadas em círculo (ou melhor: quadrado) :</p> <pre> 6 ┌───┐ 6 ┌ 2 6 └───┴──┘ 2 1 </pre>	<p>O prof. louva, elogia, aprova quando uma resposta é correcta.</p> <p>O prof. dirige-se a todos os alunos equitativamente, sem fazer distinções (esta postura será idêntica em todas as aulas).</p>	<p>Os alunos escutam em silêncio e respeitam o professor.</p> <p>Os comportamentos são contidos (esta postura mantém-se idêntica em todas as aulas)</p>	<p>Método directivo interrogativo.</p> <p>A expressão corporal do professor (voz, movimentos, expressão facial...) é rígida, tensa, fechada...</p> <p>O prof. fala durante a maioria do tempo (mais de 99% do tempo da aula).</p> <p>Os alunos limitam-se a copiar o que o prof. dita.</p> <p>Não há espaço para qualquer iniciativa da parte dos alunos.</p> <p>O prof mantém-se sempre no mesmo lugar durante toda a aula.</p> <p>Há a sensação de querer despachar a matéria.</p> <p>O prof. não exprime emoções, mesmo quando os temas tratados evocam emoções e sentimentos.</p>	<p>Notam-se expressões (olhar, postura...) que indicam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - monotonia - aborrecimento - passividade - tédio - indiferença - sonolência - nervosismo (alguns roem as unhas, pernas mexendo indicando impaciência...) - etc... <p>A relação destas LNV com a aprendizagem parece ser pouco interesse pela matéria.</p> <p>Há alunos que se mantêm sempre silenciosos durante todas as aulas observadas.</p> <p>(a comunicação dos alunos é tipo sanduíche i.e. entre uma pergunta e uma apreciação/desaprovação do professor).</p>

<p><u>29/03/2004</u> 23 alunos</p> <p>Mesma sala, a disposição das mesas será sempre idêntica, nesta turma.</p>	<p>O prof. elogia os trabalhos apresentados e dá a sua opinião com voz firme e segura.</p> <p>As mãos do prof. estão “livres”, sem qualquer objecto. Ele utiliza-as para apoiar a argumentação, indicando firmeza e segurança.</p>	<p>Um aluno exprime a sua opinião com voz segura, clara e explícita</p>	<p>A expressão facial é sempre a mesma (rigidez, nenhuma emoção, etc...). No entanto o TPC do dia é um texto cujo título é: “pessoas sensíveis” . Para repreender o aluno, o prof. exprime o que o aluno deveria dizer, com voz rígida, seca e áspera : “desculpe professor, desculpa X” (nome do aluno) – O aluno obedece repetindo. Os actos de fala são essencialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ordens... - exigir - impor - etc... <p>²³⁶</p>	<p>A maioria dos alunos não consegue comentar os trabalhos apresentados pelos colegas (Será inibição? Incapacidade de raciocínio? Incómodo devido à nossa presença? Receio da opinião dos colegas? Indiferença? O comodismo do silêncio?...)</p> <p>Contrariamente às outras turmas, no final da aula não se nota grande diferença entre o decorrer e o fim da aula; os alunos não manifestam qualquer entusiasmo nem dentro, nem fora, como se estivessem “adormecidos” ou numa espécie de letargia .</p>
---	--	---	---	--

²³⁶ (NB - Se o serviço militar ainda fosse obrigatório, não há dúvida que haveria necessidade de preparar os alunos para a obediência, a disciplina militar... Mas já não sendo o caso, é possível que as necessidades mais prementes dos alunos deste século se situem ao nível das relações humanas, com toda a diversidade e complexidade inerentes... Estas aulas de português parecem não os preparar para a literacia (compreensão e interpretação dos textos..) nem para a interacção ou comunicação visto serem essencialmente teóricas, abstractas, isentas de vida ...)

3/05/04	<p>Poesia de Sophia Melo Breyner</p> <p>É possível que a firmeza do prof. permita que as aulas decorram sem qualquer tumulto²³⁷, algo raro – mas como comentar a poesia de Sophia num ambiente “militar”?</p> <p>Os aspectos positivos mantêm-se, assim, sempre idênticos</p>	<p>Os alunos revelam uma grande capacidade de adaptação às exigências do professor: mantêm sempre a mesma calma e serenidade perante qualquer atitude do professor²³⁸ (ou então será submissão, desinteresse, medo de reprovar... e neste caso esta postura é negativa...)</p>	<p>A postura do prof. manter-se-á sempre idêntica em todas as aulas.</p>	<p>Os alunos também mantêm a mesma postura que nas aulas anteriormente observadas, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sonolência - passividade - desinteresse (será só aparente?) - monotonia - resignação? - etc...
---------	--	---	--	---

²³⁷ A dúvida mantém-se: há silêncio, mas a que preço? Existem vários tipos de silêncios: por medo, repressão, inibição, constrangimento, vergonha, etc... e depois há o silêncio da serenidade, da paz, da união, “porque as palavras estão aquém do que se tem para dizer”... e neste caso é uma opção. A linguagem não verbal permite identificar a natureza dos silêncios. Em geral, o silêncio no 2º caso é vivenciado num corpo tranquilo, relaxado, sorridente, feliz...

III.2.1.2 - Escola B

Data/local/ Nº alunos/ano	Linguagens permitindo <i>educere</i>		Linguagens inibidoras de <i>educere</i>	
	Professores	Alunos	Professores	Alunos
Escola B 12/03/2004 Alunos do 5º ano Sala espaçosa Mesas colocadas em fila (disposição tradicional)	<p>Método Não Directivo.</p> <p>O prof. anima a aula com entusiasmo e dinamismo.</p> <p>Para ir ao encontro dos alunos coloca-se no lugar deles, representando o papel de aluno, sugerindo a um aluno que o substitua, etc...</p> <p>De vez em quando, e apesar de estar no papel de aluno, passa pelo meio das mesas para verificar se os alunos estão a copiar correctamente (“o natural vem ao de cima”).</p> <p>A palavra é de todos e todos participam.</p>	<p>Há participação e manifestação de interesse.</p> <p>A maioria dos alunos levanta o dedo no ar para pedir a palavra i.e. participar.</p> <p>Nota-se que estão atentos porque comentam, fazem perguntas, corrigem, etc... o que o colega/professor escreve no quadro.</p> <p>A participação e o dinamismo não impedem o silêncio e a concentração sem necessidade da intervenção do professor.</p> <p>A maioria do tempo de fala é ocupada pelos alunos.</p> <p>Os alunos, em geral, exprimem um ar sorridente, descontraído e bem disposto.</p>	<p>Apesar do dinamismo referido, os alunos passaram demasiado tempo ocupados com exercícios de gramática (conjugações).</p> <p>Notou-se alguma monotonia e saturação²³⁹.</p> <p>É possível que a nossa presença na sala de aula bloqueie a iniciativa do professor. Será que a aula teria decorrido no mesmo ritmo sem a nossa presença ?</p> <p>As aulas de 90 minutos exigem, imperiosamente, que haja variedade de actividades (por ex no caso da disciplina de português: trabalhos de grupo, pesquisas, dramatizações, redacção, etc...)</p>	<p>Após muito tempo passado a realizar o mesmo exercício, os alunos manifestam cansaço e procuram distração (brincar com objectos, esfregar os olhos indicando sonolência, falar com o vizinho...)</p>

²³⁹ As aulas de 90 minutos exigem da parte do professor imaginação, criatividade, etc,,, a fim de evitar que se instale na turma um certo cansaço e aborrecimento. É possível que os trabalhos de grupo e outras actividades permitam evitar esta situação.

26/03/2004	<p>O professor louva, elogia, aprecia, quando isso se justifica.</p> <p>Foi atribuído ao aluno mais problemático a função de “assessor”/assistente/ajudante” do professor.</p> <p>Hoje é ele que faz o papel de “professor”: é ele que lê, escreve no quadro o sumário, corrige exercícios, etc... (o aluno cumpre o seu papel sem grandes dificuldades, com sentido de responsabilidade...).</p> <p>O tom da voz do professor é calmo, delicado, carinhoso...</p> <p>O professor solicita a aprovação dos alunos (Concordam com isto? Será que está certo? O que acham?) o que diminui a assimetria da relação professora/alunos</p>	<p>Os alunos participam voluntária e espontaneamente apesar da falta de atenção, talvez devido ao tema da aula (novamente os verbos).</p> <p>A maior parte dos alunos está atenta e levanta o dedo para pedir a palavra e responder.</p> <p>As vantagens de um aluno representar o papel de professor, são várias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - há algo de novo e de diferente na habitual relação professor/aluno - a necessária assimetria na relação professor/aluno fica um pouco atenuada (o professor aceita aproximar-se dos alunos visto que até cede o seu poder...) - a matéria fica talvez melhor assimilada para aquele que explica e talvez para aqueles que ouvem 	<p>Apesar de tudo, a maior parte do tempo é a professora que fala (apesar de utilizar um Método Não Directivo, a atenção dos alunos está centrada na professora).</p>	<p>Certamente devido ao tema, alguns alunos distraem-se e exprimem sinais de impaciência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perna balançando - bocejos - esfregam os olhos - roem as unhas - batem com o pé no chão <p>(silenciosamente...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - brincam com papéis...
------------	---	--	---	---

7/05/2004	Mesma postura de abertura, afecto, carinho.	Os alunos retribuem a atenção da professora pelo apreço que lhe manifestam. Nós também acabamos por beneficiar: um grupo de alunos preparou uma representação teatral que filmámos com muito gosto, o que significa que passaram tempo a memorizar longos textos para....agradar? retribuir?... ²⁴⁰	Nesta turma predomina o “educere”	
14/05/2004	Mesma postura	Ir ao quadro não parece apresentar qualquer problema. Os alunos deslocam-se ao quadro sem constrangimentos. Há tranquilidade, atenção e vontade de participar (inclusive na acção efectuada hoje com esta turma)	Idem	
21/05/04	Idem	O aluno “problemático” vai novamente ao quadro.		
28/05/04	Idem	Sempre o mesmo ritual: levantar o dedo antes de falar		

²⁴⁰ Como compreender que esta turma seja considerada pela escola “a turma difícil”? Algo nos escapa. Será que, de mesma forma que há pessoas que representam o papel de “bodes expiatórios”, também existem turmas que têm a mesma função?....

III.2.1.3 – Escola C

Data/local/ Nº alunos/ano	Linguagens permitindo <i>educere</i>		Linguagens inibidoras de <i>educere</i>	
	Professores	Alunos	Professores	Alunos
Escola C 26/02/04 29 alunos Aula de 45 minutos Sala ampla Mesas em fila	<p>Recurso a um método pedagógico “alternativo”</p> <p>O nível científico e cultural do prof. é elevado</p> <p>A voz do prof. é calma, serena, ponderada.</p> <p>Os gestos acompanham a voz no mesmo ritmo.</p> <p>Há pausas. Não há pressa e isso dá uma sensação de calma.</p>	<p>Turma bastante homogénea.</p> <p>Ritual habitual: para falar é preciso levantar o dedo</p> <p>A turma ouve com atenção... (um aluno no fundo da sala isola-se do grupo e aproveita para “sonhar”...)</p>	<p>Mais de 10 minutos ocupados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar instruções - recomendações - interrogar - censurar - recriminar - interpelar - penalizar²⁴¹ <p>O prof. escreve no quadro, os alunos obedecem, copiando conforme preconiza o ritual. Lenta e progressivamente, o condicionamento instala-se nos comportamentos de maneira a que a juventude fique bem “formatada”.</p>	<p>A turma espera pacientemente as instruções do prof. como se toda a acção dependesse dela. A cadência e o ritmo dependem do “chefe de orquestra”. Não há espaço, nem tempo, para “parar e recusar”.</p>

²⁴¹ É de supor que o recurso a estes actos de fala (i.e. o facto de o professor, ou qualquer adulto, recriminar, condenar, “ralhar” sistematicamente, como se fosse natural ...) é uma herança cultural que se foi cristalizando ao longo dos séculos. Não significa, portanto, que o/a professor(a) tenha más intenções, ou que exerça a sua profissão de maneira incorrecta (com que direito se pode julgar?). Afinal, ele está a agir em consonância com a “tradição”. No entanto, se fizermos um pouco de esforço, e se nos colocarmos no lugar da criança (o que é mais fácil na situação de observador), podemos deduzir que, se for uma atitude constante, esta pode, no mínimo, criar defesas, logo resistir ao “educere”. Para que haja crescimento construtivo é necessário inventar outra linguagem, de preferência “construtiva”?

1/03/2004	A aula inicia, o docente dando instruções sobre as tarefas com voz calma, pausada, tranquila e serena, olhando para a turma em geral.	Uma aluna apresenta uma notícia ocorrida durante o fim-de-semana, bastante à vontade. Os colegas fazem perguntas e participam.	Impressão de “controlo, vigilância (policiamento?)” ²⁴⁴ : - apontar os nomes dos alunos que não fizeram os TPC - passar pelo meio das mesas para vigiar a escrita	Como sempre, alguns alunos distraem-se com vários objectos.
29 alunos				
Aula de 45 minutos				
Sala exígua ²⁴²	Sumário: tempos verbais – exercícios – interpretação de um texto	Há participação, calma e serenidade.		
Mesas em fila, alunos “apertados”	O professor desloca-se junto dos alunos, passando pelo meio das mesas, para constatar a correcção dos exercícios. Há pausas, calma e serenidade. Há espaço para o riso ²⁴³ (quando uma aluna se engana...)			

²⁴² Esta sala tem na parede o seguinte poema, concebido por uma aluna: Tristeza/ Tristeza é solidão/Um túnel negro sem fim/Um aperto no coração/A destruição do que amamos/Um abismo infinito/Um labirinto/ Um lago de lágrimas/Uma luz ao longe cada vez mais distante/O tórumulo de uma ilusão/Uma vela apagada e muito mais.

²⁴³ É preciso, no entanto, lembrar que este tipo de riso não é inspirado pela alegria mas pela cumplicidade unindo o grupo em detrimento de um alvo. É um dos comportamentos frequentes no universo escolar, cuja finalidade é, segundo Serge Moscovici, e conforme já referido, de preparar o indivíduo para a “submissão na sociedade” (“la submission publique” estudada por Asch (1956)) a fim de evitar conflitos e penalizações pelos grupos e pelos superiores hierárquicos. Cf. Moscovici, Serge, *Influences conscientes et influences Inconscientes*, in *Psychologie Sociale des Relations à Autrui*, op. cit. p. 144

²⁴⁴ Não cessaremos de insistir que não se trata de emitir qualquer julgamento de valor, mas de relatar as impressões que ocorreram durante a observação. Sabe-se que “a regra do jogo” é esta, mas não se pode ignorar o incómodo sentido ao observar este “drama” (no sentido teatral).

<p>11/03/2004</p> <p>29 alunos</p> <p>Aula de 90 minutos</p> <p>Sala ampla</p> <p>Mesas em fila</p>	<p>O professor inicia a aula olhando para todos os alunos de maneira indiscriminada</p> <p>Conteúdo da aula: conjugações</p> <p>O professor é altamente competente, confirmando o seu nível científico, cultural e intelectual...</p>		<p>A aula começa com os actos de fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar instruções - recomendações - recriminações (acusação...) - .../... <p>A assimetria é bem acentuada; não há aproximação entre alunos e prof. (o distanciamento será uma forma de auto-defesa? falta de paciência? fosso profundo entre competências da docente e nível dos alunos? Insatisfação ?)</p>	<p>Há sinais de aborrecimento: uma aluna penteia o cabelo, um aluno deita-se em cima da mesa, outro diverte-se com a caneta, outro folheia o livro, outros lêem ...)</p> <p>Em geral, durante as aulas de todas as escolas, é proibido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rir ou até sorrir - distrair-se - divertir-se - brincar (obviamente!) - expressar alegria - .../... <p>É exigido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ar sério - compenetração - - responsabilidade - autonomia - ser aplicado -... enfim, ser exemplar conforme estipula “a catequese da educação nacional...”) “os alunos têm de trabalhar” acentua a professora, mas alguns alunos conseguem divertir-se apesar de tudo
---	---	--	---	---

<p>23/03/2004</p> <p>29 alunos</p> <p>Aula de 45 mn</p> <p>Sala muito exígua</p>	<p>A aula inicia-se com um exercício de escrita ; seguirão depois exercícios sobre o modo condicional.</p> <p>O professor articula bem as palavras</p> <p>O professor baixa o tom de voz, quase sussurrando, e o silêncio instala-se na sala, provando assim, que não são os gritos que impõem o ambiente desejado.</p>	<p>O ambiente da sala é calmo, pacífico. Os alunos estão concentrados na realização do exercício.</p> <p>Duas alunas apresentam uma comunicação à turma sobre os golfinhos do rio Sado.</p> <p>Todos participam no exercício sobre o condicional com interesse (apesar das distrações ao lado referidas)</p> <p>A aula termina e sobressai “o natural”: rir, brincar, saltar, interpelar, recusar, etc...</p>	<p>Novamente sensação de ambiente militar²⁴⁵:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ditar ordens - impor regras - interrogar - exigência da obediência - etc.. 	<p>Como é habitual há sinais de distração ou impaciência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - roer as unhas - brincar com os lápis, régua, borracha, bola de papel, estojo, falar com os colegas, passar uma folha de papel aos colegas, pentear o cabelo, mão a segurar na cabeça, esfregar os olhos, cabeça em cima da mesa, expressões faciais tristes... <p>Enquanto a aula se desenrola, instala-se uma comunicação silenciosa entre os alunos.</p> <p>Alguns alunos escolheram compor a seguinte frase para ilustrar o condicional: “talvez eu saia de casa”</p>
--	---	---	---	---

²⁴⁵ Relembra-se novamente que a consciência desta impressão só surgiu porque se estava numa situação de observação.

III.2.1.4 – Escola D.

Data/local/ Nº alunos/ano	Linguagens permitindo <i>educere</i>		Linguagens inibidoras de <i>educere</i>	
	Professores	Alunos	Professores	Alunos
<p>Escola D</p> <p>29/04/04</p> <p>9º ano</p> <p>Disciplina de Francês</p> <p>30 alunos</p> <p>Disposição das mesas em fila</p> <p>Sala bastante arejada e ampla</p> <p>Paredes decoradas com mensagens pessoais dos alunos cujo conteúdo se refere às relações afectivas</p>	<p>Sumário : - conjugações dos verbos franceses (o conjuntivo)</p> <p>Postura do Professor indicando empenho, dinamismo e firmeza</p> <p>Elocução assertiva</p> <p>Os nomes dos alunos são “traduzidos” em francês (algo que nos provoca alguma estranheza)</p>	<p>Apesar do tom do professor, a maioria dos alunos mantém-se calmos e tranquilos.</p>	<p>Voz demasiado alta, nervosa, quase agressiva²⁴⁶. O tratamento alterna entre autoridade, agressividade e familiaridade (por exemplo tratar um aluno de “Manu”). Há a impressão de alguma impaciência ou até pressa como se quisesse despachar a aula. O nervosismo manifesta-se, por ex. na dificuldade de deixar algum espaço de silêncio (falar para calar a angustia ?). Mesmo quando os alunos estão ocupados com trabalhos de grupo o prof. impõe a sua presença falando constantemente apesar dos alunos não prestarem atenção. O prof. - escreve no quadro - fala - pensa – raciocina - interpela - interroga - exalta-se todo o esforço provém da professora. Ela desgasta-se,</p>	<p>Um aluno esvazia todo o conteúdo do estojo na mesa provocando algum ruído. Os alunos parecem não prestar muita atenção à matéria (provavelmente devido ao desprestígio que a língua francesa tem sofrido). Esta falta de interesse denota-se pelas respostas em tom de brincadeira parecendo não levar muito a sério os exercícios. O desinteresse aumenta com a continuação da aula. Os alunos do fundo (especialmente um, cuja estatura física parece indicar que é mais velho que os colegas) estão absolutamente alheios à aula, e a sua atitude causa algum constrangimento</p>

²⁴⁶ Devido à nossa presença ?

			esmera-se mas os alunos não parecem revelar apreço ou interesse.	ou até sofrimento.
10/05/2004 Idem aula precedente	<p>Sumário: os transportes</p> <p>O professor fala em francês, os alunos respondem em português</p> <p>Postura idêntica à aula precedente.</p>	Há participação quando solicitada.	A expressão fluente do francês do prof. aumenta a dificuldade de comunicação, ou melhor, de compreensão. Parece uma situação um pouco “surrealista”: o emissor fala, indiferente ao facto de ser ou não compreendido, e os receptores também não estão interessados em saber o que o emissor deseja comunicar.	<p>Os alunos falam entre eles, tratam dos seus assuntos pessoais enquanto o professor se esmera.</p> <p>Alguns alunos bocejam. Há a impressão de os alunos não desejarem comunicar.</p> <p>Para um aluno do fundo, aparentemente mais velho, (e também para o observador), a aula parece ser um tormento; o aluno tenta ocupar o tempo dormitando, folheando um livro, balançando-se, esfregando os olhos, etc... e durante toda a aula o professor ignora-o.</p> <p>Enquanto a maioria da turma participa, ele fica à margem, como se não existisse.</p>

III. 3 - Conclusões da Observação

1. Constatou-se que as linguagens do método directivo interrogativo não favorecem o *educere*

Método Directivo Interrogativo Linguagens dos professores	Método Directivo Interrogativo Linguagens dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> ○ A expressão corporal do professor (voz, movimentos, expressão facial...) é rígida, tensa, fechada... ○ O prof. fala durante a maioria do tempo (mais de 99% do tempo da aula) ○ Não há espaço para qualquer iniciativa da parte dos alunos ○ O prof mantém-se sempre no mesmo lugar durante toda a aula (cf.postura tensa) ○ Há a sensação de querer despachar a matéria ○ O prof. não exprime emoções mesmo quando os temas tratados evocam emoções e sentimentos ○ Os actos de fala são essencialmente: <ul style="list-style-type: none"> ● Formular perguntas ● Exigir ● Impor ● Dar ordens ● Obrigar ● Falar demais <p>(Mas também elogia e louva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Monotonia ○ Aborrecimento ○ Passividade ○ Tédio ○ Indiferença ○ Sonolência ○ Nervosismo (alguns roem as unhas, as pernas mexem, indicando impaciência...) ○ Parecem manifestar desinteresse pela matéria ○ Ausência de iniciativa (os alunos limitam-se a copiar o que o prof. dita) ○ Há alunos que se mantêm sempre silenciosos durante todas as aulas observadas ○ A comunicação dos alunos é tipo sanduíche, i.e., entre uma pergunta e uma apreciação/desaprovação do professor. ○ Dificuldade ou ausência de participação oral ○ Quase letargia (cf. saída da sala sem entusiasmo) ○ Impressão de resignação

2. Constatou-se que os métodos Não Directivos contribuem para *educere*: facilitam a abertura:

Método Não Directivo Linguagens dos professores	Método Não Directivo Linguagens dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Animação da aula com entusiasmo e dinamismo ○ Capacidade de colocar-se no lugar do aluno (apesar de não prescindir da (indispensável?) relação assimétrica) ○ Criatividade ○ A palavra é de todos e todos participam. ○ O professor louva, elogia, aprecia quando isso se justifica. ○ Esforça-se por incentivar os alunos com mais dificuldades ○ Voz calma, delicada, carinhosa... ○ O professor solicita a aprovação dos alunos (concordam com isto? Será que está certo? O que acham?), o que atenua a assimetria da relação professora/alunos ○ Linguagens abertas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Constatou-se participação e manifestação de interesse. ○ Respeito pelas regras (cf. levantar o dedo no ar para pedir a palavra, i.e. participar.) ○ Atenção participativa ○ Concentração ○ A maioria do tempo de fala é ocupada pelos alunos ○ Os alunos, em geral, expressam um ar sorridente, descontraído e bem disposto. ○ Os alunos participam voluntária e espontaneamente ○ Manifestação de apreço pelo professor ○ Ausência de constrangimento (cf. desejo manifestado para ir ao quadro)

3. Observou-se que o método “alternativo” contribui para maior participação no processo da aprendizagem e na aquisição da autonomia, mas a ausência de estímulos a nível dos afectos, desperta nos alunos e no professor linguagens essencialmente fechadas e contidas; além disso, concentrando-se a acção educativa essencialmente na aquisição de informações e no desenvolvimento do raciocínio, sem um investimento emocional, notou-se um certo desinvestimento pessoal, estimulando este a frieza, o distanciamento e a ausência de vivacidade na interacção professor/aluno.
4. A excessiva familiaridade e verborreia do professor desperta nos alunos comportamentos de indisciplina e falta de respeito, cujo efeito recai na aprendizagem da matéria em si.
5. Na maioria das aulas observadas predominam linguagens que evocam o universo “militar”, nomeadamente, ordem, ênfase e abundância de regras (quantas vezes desrespeitadas pelos professores?...) - ficando-se, às vezes, com a impressão que estas são o essencial do ensino - rigidez, exigência de obediência, cadência e ritmo do tempo e do espaço ordenado pelo “general/professor”, vigilância, autoritarismos... Os professores que não adoptam estes princípios são raros e incompreendidos.

B2 - INTERVENÇÃO NAS AULAS

I - CONSTRUÇÃO E RELAÇÃO PEDAGÓGICA **“Descobrir uma Relação Pedagógica Construtiva”**

Se partirmos do princípio que na definição de construção está implícita a ideia de futuro, poder-se-ia considerar que esta parte do trabalho é a principal finalidade deste estudo. De facto, se a reflexão realizada na parte teórica, assim como a descrição e análise dos dados obtidos pela observação, foram baseados no passado ou no presente, a intenção que está subjacente ao conteúdo desta parte é de perspectivar saberes, atitudes, comportamentos, posturas, linguagens que possam transformar o quotidiano pedagógico e educativo de amanhã, tornando-o mais propício à construção e desenvolvimento da Pessoa.

Na realidade, este ensejo enquadra-se perfeitamente na área a que pertence este estudo. De facto, se inevitavelmente a educação tem como objectivo a preparação das gerações que irão suceder aos adultos do presente, a ideia de futuro está implícita na própria palavra Educação, quer se pretenda a repetição do passado, quer se desejem mudanças. Efectivamente, da mesma forma que a água que passa sob uma ponte nunca é a mesma²⁴⁷, também todas as gerações interpretam e reproduzem à sua maneira “a educação” por muito que esta seja repetitiva. A mudança está, assim, sempre a acontecer, quer se queira quer não.

No entanto, por motivos diversos, desde há algum tempo têm surgido novos paradigmas em todas as áreas do conhecimento, inclusive na Educação, alterando estes radicalmente as concepções que regeram as existências ao longo dos séculos. Só partindo deste pressuposto é que se pode compreender a descrição do conteúdo das acções realizadas nas escolas para este estudo, assim como os exercícios que serão apresentados nas páginas que seguem.

Convém referir que ninguém altera mentalidades sem uma panóplia de resistências e objecções... Os velhos hábitos, mesmo sendo eventualmente penosos,

²⁴⁷ “Não cruzarás o mesmo rio duas vezes, porque outras são as águas que correm nele”. Heráclito

possuem essa intrigante particularidade de serem mais cómodos, ou mais confortáveis. Este comportamento de fixação “nos antigos hábitos” e de resistência às mudanças traduz-se frequentemente em atribuir ao desconhecido preconceitos, estereótipos, ideias feitas, projecções...ou seja as construções ou representações mentais, denominadas de *ancoragens* e *objectivações* por Serge Moscovici.

Assim sendo, na elaboração das intervenções partiu-se do pressuposto que a qualidade da interacção necessita de:

1. Auto-conhecimento, o que significa capacidade de interagir consigo mesmo, integrando e estabelecendo uma interligação entre corpo/mente, ou, recorrendo-se novamente à metáfora oriental, conseguir (re)unir “carro, cavalo, cocheiro e senhor”.
2. A função desta “atrelagem” é o movimento, logo o ser humano não é um objecto imóvel.
3. A comunicação e interacção coerente, verdadeira, “construtiva” exige, em primeiro lugar parar a fim de se conseguir mobilizar todos os elementos do corpo para a mesma finalidade, a saber agir e interagir. No caso contrário, deduz-se que a comunicação entre sujeitos fragmentados, divididos, dilacerados entre corpo (pulsões, sensações, emoções), mente (razão, cognição) e apelos do Eu só pode ser tumultuosa ou confusa.
4. O processo da interacção subentende a comunicação entre sujeitos confrontados com a complexidade pessoal, com a dos outros e com a do meio ou do mundo.

Por todos estes motivos, e porque, repete-se, o ser humano é um ser móvel, sempre em evolução, além das áreas de conhecimento referidas anteriormente, houve necessidade de alargar o conhecimento de forma a aumentar as competências das diversas linguagens que podem vir a construir e desenvolver a educação na perspectiva do *educere*. Foi assim que surgiu a descoberta de um conjunto de cientistas de várias áreas do saber, cuja particularidade é o ensejo de quebrar algumas barreiras

estabelecidas na ciência e nos procedimentos de investigação²⁴⁸. A pertinência destes saberes para a temática desenvolvida neste estudo, e no que diz respeito às intervenções, ou até na investigação em si, traduziu-se nos seguintes efeitos:

1. Descoberta da necessidade, referida na Metodologia, de interagir com os sujeitos, objectos de investigação, de uma maneira diferente da exigida pelos métodos tradicionais de investigação; de facto, considerou-se que o olhar distante e neutro, tradicionalmente implícito na observação baseada na racionalidade, impedia de captar, perceber, detectar, sentir “o terreno”; ora estas informações são determinantes para a captação da situação real, assim como para se poder seleccionar o conteúdo das intervenções e procedimento adequado nas interacções²⁴⁹.
2. Para poder “sentir” essas necessidades foi necessário aumentar a consciência de si, permitindo esta interagir com os outros de uma maneira mais abrangente, total, holística, coerente e aberta....
3. A capacidade de captar o objecto de forma a aperfeiçoar a qualidade da interacção está relacionada com a maneira como se representa o objecto.

Ora, esta questão remete para o sistema da visão e para o processamento das imagens até à percepção, temática já abordada em vários capítulos, mas sobre a qual há necessidade de acrescentar outros elementos. Encontramos referência a esta problemática, duma maneira directa ou indirecta, na maioria das obras dos cientistas referidos²⁵⁰ (cf. precedente nota), quando estes “esbarram”, forçosamente, na tradicional concepção do conhecimento, consistindo esta em projectar nas coisas que vemos ideias

²⁴⁸ É o caso, por exemplo de, F. Capra (físico), David Bohm (físico), Rupert Sheldrake (biólogo), René Thom (Matemático), Karl Pribram (neurologista), Prigogine (físico), Robert Rosen (biólogo), Robert Ulanowicz e Amit Goswami (físicos), Maturana, F. Varela (neuropsicólogos), A. Damásio (neurologista)...

²⁴⁹ Viu-se no extracto de Honoré de Balzac, que figura nas páginas anteriores, as consequências do olhar distante na interacção.

²⁵⁰ Inclusive René Thom, in Esquisse d'une Sémiophysique, Physique aristotélécienne et Théorie des Catastrophes, InterEditions, Paris, 1991

pré-estabelecidas, como diz José Gil, “como numa espécie de esquematismo²⁵¹”. Este processo é explicado por E. Kant da seguinte maneira: “sou eu que *introduzo a finalidade* na figura que traço em *conformidade com o conceito*, quer dizer, no meu próprio modo de representação daquilo que me é exteriormente dado, e que pode ser em si o que se queira; não é portanto o objecto a instruir-me empiricamente dessa finalidade”²⁵².

José Gil define três tipos de percepção, a saber “no que toca à representação da finalidade: uma primeira, que projecta o conceito na forma, corresponde a uma atitude cognitiva (tendência para a esquematização); uma segunda, que abstrai do conceito de fim, vê formas “sem significação” – (...); uma terceira, que “vê” a finalidade subjectiva do jogo das finalidades nestas formas, embora ignore o seu fim, que descreve a atitude estética”²⁵³.

Baseando-se no primeiro tipo de percepção – projectar o conceito na forma - Humberto Maturana e Francisco Varela²⁵⁴ defendem que a maneira como se tem concebido o conhecimento é de se considerar que este “é um fenómeno baseado nas representações mentais que fazemos do mundo. A mente seria, então, um espelho da natureza. O mundo conteria “informações” e nossa tarefa seria extraí-las dele por meio da cognição”. Ora, este modo de “ver”, já acima referido, tem efeitos consideráveis na nossa relação com o mundo e com os seres que o habitam, como por exemplo o facto de “reforçar a crença de que o mundo é um objecto a ser explorado pelo homem em busca de benefícios. Essa convicção constitui a base da mentalidade “extrativista” – e com muita frequência predatória – dominante entre nós. A ideia de extrair recursos de um mundo-coisa, descartando em massa os subprodutos do processo, estendeu-se às pessoas, que assim passaram a ser utilizadas e, quando se revelam “inúteis”, são também descartadas. (...)Ao convencer-nos de que cada um de nós é separado do

²⁵¹ Gil, José, A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções, Estética e Metafenomenologia, Relógio d'Água Editores, Lisboa, 2005, 2ª edição, p.120

²⁵² E. Kant, Première Introduction à la Critique de la Faculté de Juger, trad. Guillermit Vrin, Paris, 1987, VII, p.43

²⁵³ Gil, José, op. cit., p. 121

²⁵⁴ Humberto Maturana e Francisco Varela, A Arvore do Conhecimento, Prefácio de Humberto Mariotti, (intitulado, justamente, “outro olhar, outra visão”)

mundo (e, em consequência, das outras pessoas), a visão representacionista em muitos casos terminou desencadeando graves distorções de comportamento, tanto em relação ao ambiente quanto no que diz respeito à alteridade”²⁵⁵.

No entanto, estes biólogos consideram que os seres vivos possuem em si a possibilidade de sair do representacionismo na medida em que são autónomos e auto-produtores (daí a *autopoïèse*) visto que conseguem interagir com o meio, criando seus próprios meios de interacção, não se limitando a receber passivamente as informações vindas de fora (sendo esta a sua principal diferença com as máquinas...).

No que diz respeito aos seres humanos, ao tomar-se consciência da possibilidade de autonomia, surge o sentimento de respeito e de integração em relação ao mundo. Esta é a tese central do livro de H. Maturana e F. Varela, A Árvore do Conhecimento, a saber que “vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.”²⁵⁶ Existe, portanto, uma interacção constante entre o mundo e nós; somos construídos por ele e ele constrói-nos num processo de partilha activa (e não passiva!). É pela acção (inclusive o bater de asas da borboleta...), e a interacção, que aprendemos e nos construímos.

As ideias inovadoras desta concepção da biologia são de apelar ao sentido de responsabilidade e de participação activa na construção de um mundo que não é pré-dado. Por outro lado, apela a uma outra maneira de estar na vida, a todos os níveis, inclusive no que diz respeito à investigação. De facto, ao sentir-se como parte integrante do todo, o ser humano, e também o cientista, passa a incluir-se na observação, observa-se enquanto observa o mundo, abolindo a tradicional hierarquia entre observador e observado: “não há hierarquia nem separação, mas sim cooperatividade na circularidade”. Como diz Mariotti, “na verdade, Maturana e Varela dão – não apenas com este livro, mas com o conjunto de suas respectivas obras – uma contribuição

²⁵⁵ Ibid. Estes biólogos designam a alteridade de “biologia do amor”

²⁵⁶ Humberto Maturana e Francisco Varela, A Arvore do Conhecimento, Prefácio de Humberto Mariotti

relevante à compreensão daquilo que talvez seja o maior problema epistemológico de nossa cultura: a extrema dificuldade que temos de lidar com tudo aquilo que é subjectivo e qualitativo²⁵⁷”.

No entanto, esta maneira de sair do representacionismo sugerida por H. Maturana e F. Varela é o primeiro passo para atingir a segunda definição da percepção apresentada por José Gil, a saber: abstrair-se do conceito de fim, ver as formas “sem significação”. Mas, na realidade, estas concepções não são inovadoras. Só o são para a civilização ocidental, particularmente para o meio académico e científico, apesar de, no século XVII E. Kant já ter recomendado: “ não devemos tomar como exemplos os objectos belos ou sublimes da natureza que pressuponham o conceito de fim; não devemos ver as estrelas segundo o princípio dos mundos habitados por seres de razão e considerar os pontos brilhantes, que preenchem o espaço acima de nós, como os seus sóis em movimento segundo círculos que lhes são bem apropriados, mas olhá-los simplesmente como os vemos; o mesmo se diga quanto ao espectáculo do oceano que não deve ser visto como o pensamos, enriquecendo-o de toda a espécie de conhecimentos (...) mas devemos conseguir ver o oceano apenas, como fazem os poetas, segundo o espectáculo que ele nos oferece aos olhos”²⁵⁸.

Assim, o facto de se recusar projectar-se nas coisas e nos seres “os conhecimentos” que deles se tem, permite, em primeiro lugar, tomar consciência da capacidade de autonomia – conforme referido acima - , e em segundo lugar, abrir um campo de visão diferente e criativo. Além disso passa-se, a partir daí, a descobrir uma beleza (e uma “novidade”, sempre diferente), que a visão representacionista (cognitiva) não capta. E a seguir, é possível “ver a finalidade subjectiva do jogo das finalidades das formas, embora ignoremos o seu fim, e podemos então descrever – e apreciar! - a atitude estética” (enquanto não se consegue passar para outra mais elevada), conforme refere José Gil.

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ E. Kant, *Première Introduction à la Critique de la Faculte de Juger*, op. cit, p.106-107 (uma parte dos exercícios efectuados com os alunos durante as acções visaram explorar estas recomendações de Kant e assim permitir uma libertação do “representacionismo”)

A importância destas teorias para a temática deste estudo consiste no seguinte:

1. A libertação do representacionismo é a única alternativa às consequências das representações individuais, sociais, colectivas, assim como aos efeitos dos diferentes “olhares”; no espaço escolar, e no que diz respeito à interacção, conforme analisado nos capítulos anteriores, esta questão é fulcral.
2. A aquisição da autonomia permite interiorizar que as representações são unicamente da responsabilidade do sujeito que as concebe; extrapolando esta questão para a problemática da avaliação, esta passa a ser, então, unicamente uma opinião daquele que avalia, permitindo assim, ao sujeito alvo da avaliação de relativizar, analisar ou até questionar essa avaliação, libertando-se assim dos seus efeitos (possivelmente destrutivos) sobre o Eu .
3. A abolição de uma assimetria acentuada entre sujeito/objecto permite estabelecer interacções baseadas na cooperação, harmonia, aceitação...sendo estas condições fundamentais para a abertura do Eu .
4. Esta visão altera toda a maneira de ser e de estar no mundo.

As intervenções realizadas nas escolas foram inspiradas nestes fundamentos.

I.1. – PROGRAMA DAS ACCÇÕES

I.1.1 - OBJECTIVOS

Tendo em conta os pressupostos acima referidos, e ao longo de todo o precedente estudo, nomeadamente a importância da escolha das linguagens para a qualidade da interacção, desta dependendo *educere*, procurou-se no decorrer das intervenções:

1. Permitir a descoberta e abertura do “si mesmo” como forma de desenvolvimento e construção do Eu.
2. Saber apreciar e escutar “o silêncio como meio de consciencialização e interiorização do esquema corporal,”²⁵⁹ a fim de facilitar a expressão total .
3. Tomar consciência da sua especificidade e unicidade, dependendo desta a integração da totalidade do ser, eliminando-se, assim, a fragmentação.
4. Desenvolver a criatividade, despertando áreas do cérebro geralmente desvalorizadas, a fim de combater o dualismo e até o representacionismo .
5. Tomar consciência das emoções, sensações e sentimentos,²⁶⁰ para facilitar as interacções.
6. Despertar para a valorização da natureza, a fim de incentivar a inserção e interacção com o meio.
7. .../....

²⁵⁹ Sobre a importância da interiorização do Esquema Corporal, Rosa Maria Rivas Torres & Pilar Fernandez afirmam o seguinte: “Está cientificamente demonstrado que as alterações no reconhecimento e na interiorização do esquema corporal podem ocasionar sérias dificuldades na escrita. Por esta razão, o seu estudo é essencial.” Rosa Maria Rivas Torres & Pilar Fernandez, Dislexia, disortografia e disgrafia, McGraw-Hill, Lisboa, Julho de 2001, p.145

²⁶⁰ Ibid. “os sentimentos permitem-nos mentalizar e cuidar do corpo (i.e. ao sentir, vamos “ter atenção para com o corpo, cuidar dele, dar-lhe importância, animá-lo com uma mente”), p.172

I.1.2 - Momentos da acção

Durante do 2º Período: Janeiro, Fevereiro, Março - conforme a disponibilidade dos alunos e dos professores.

I.1.3 - Instrumentos

- Inquéritos
- Auto-retratos (“le bonhomme”)
- Vídeo gravador
- Audio gravador

I.1.4 – Procedimentos

Cada sessão comporta três partes:

- 1ª Parte: introdução aos exercícios
- 2ª Parte: movimentos com o corpo (mesmo sentados) baseados na psicomotricidade, “brain gym”, etc...
- 3ª Parte: exercícios de respiração/visualização/relaxamento

Antes do início das intervenções em cada turma, para melhor se obter um “feed-back” das acções, e como complemento do primeiro questionário, considerou-se necessário recorrer ao auto-retrato. De facto, não há dúvidas que a criança (ou o jovem) tem consciência do seu corpo, é capaz de identificar as várias partes (i.e. a somatognósia), tanto mais que esta temática é abordada desde a pré-escola; mas será que é capaz de representar (projectar) o seu próprio corpo? Assim, esta capacidade implica, de alguma forma, ser capaz de relacionar a matéria que é ensinada de uma forma abstracta, e estabelecer a relação, ou não, com a sua própria pessoa. No entanto, com este exercício pretendeu-se, essencialmente, comparar a diferença entre o 1º e o 2º momento.

A escolha dos exercícios para cada sessão, e para cada turma, não podia ser, de forma alguma, idêntica para todas as turmas. De facto, sendo as idades dos alunos díspares, logo as suas necessidades também o são. Assim, por uma questão de economia, e porque os pormenores do conteúdo de cada sessão não são relevantes para

os objectivos pretendidos, tanto mais que a espontaneidade e a autenticidade (evitando-se assim, a comunicação e linguagens mecânicas) foram um dos requisitos fundamentais de todas as intervenções, não se irá apresentar o conteúdo das acções por sessão. Limitar-se-á a referir exemplos de exercícios que foram praticados, como ilustração, sabendo que a criatividade existe sempre no momento da acção.

Após a experiência, foi possível prolongar estas acções noutras escolas, optando-se por reagrupar as actividades em três módulos, a saber:

1. Movimento do corpo ou “O Corpo em Movimento”²⁶¹
2. Interacção, Comunicação e Desenvolvimento Pessoal e Social²⁶²
3. Concentração, Relaxamento e Visualização²⁶³

Estas actividades implicam o uso de linguagens que propiciem a sensação de bem estar, não se baseando estas unicamente na palavra. A decoração do espaço, a utilização de um certo tipo de música suave, o tom de voz, o movimento e a expressão (o mais acolhedora possível) contribuem para criar um ambiente de aceitação, de harmonia e de paz, procurando assim apaziguar e aliviar o stress. Todos estes requisitos são indispensáveis para se conseguir atingir os objectivos acima referidos.

²⁶¹ Exercícios inspirados essencialmente em Victor Da Fonseca, Dr Paul e Gail E.Dennison, Dra Carla Hannaford

²⁶² Exercícios inspirados essencialmente em Margarida Gaspar Matos, Soares Maria Fernanda, Gérard Faure e Serge Lascar...

²⁶³ Inspiramo-nos essencialmente em Daniel Goleman e Marc Alain Descamps

I.2 – Tipo de exercícios ²⁶⁴

1 - Sentir o espaço

- a) Exercícios diversos com os pés, andando pela sala, a fim de estabelecer uma ligação física e emocional com o espaço
- b) Limitar os exercícios dentro de uma circunferência imaginária para aprender a defender o seu “espaço pessoal”²⁶⁵

2 - Aprender a andar de maneira concentrada e ordeira

- a) Andar de várias maneiras como se estivessem a andar na rua, sem se chocarem, sem rir, sem incomodar os outros, com os olhos em frente, centrados em si mesmos
- b) andar naturalmente
- c) andar em ritmos diversos : devagar, lento, muito lentamente, andar rápido, muito rápido, a correr...

3 – Apresentar-se: “eu sou – eu gosto de....” – afirmar a sua identidade junto do grupo.

Andar naturalmente – colocar uma cadeira no centro da sala – quando a música pára, o(a) aluno(a) mais próximo da cadeira sobe e diz o nome e uma frase que melhor o(a) caracterize ou defina.

²⁶⁴ Estes exercícios são produto ou de invenção pessoal ou inspirados nos diversos cursos de expressão corporal frequentados

²⁶⁵ Edward T. Hall, LA DIMENSION CACHÉE, Ed. Seuil, Coll. Points, 1971, p.141 classifica os espaços em: íntimos, pessoais, sociais e públicos

4 – “Olhar e ver”: fotografar um(a) colega

Andar normalmente - acelerando - cada vez mais rápido

Parar (o/a animador(a) manda parar) - retomar – “fotografar” uma pessoa (i.e. quando o animador manda parar, olhar com atenção para a primeira pessoa que aparece em frente do nosso olhar) - retomar o andar : depressa, lento, muito depressa, muito lento, etc... - parar e “fotografar” a mesma pessoa noutro ângulo. No fim, comentar a imagem gravada da pessoa fotografada.

5 - Ganhar espírito de grupo e de harmonia

Todos os alunos virados para a parede, tentam “furá-la” vocalmente.

Dois alunos estão virados um para o outro: um deles emite um som, o segundo recua e, conforme a distância que os separa, assim o primeiro modifica o seu som.

6 - Interacção com o meio ambiente

Sentar-se em roda

- a. exercícios de inspiração/expiração
- b. formar uma “flor” (i.e. sentados em roda)
- c. inspirar: flor fechada
- d. expirar: flor aberta

Este exercício permite

1. praticar os exercícios de respiração de maneira lúdica.
2. despertar para a beleza e a perfeição da natureza ao imitá-la...
3. aumentar a consciência de que uma turma forma um conjunto no qual cada elemento é indispensável para formar o todo, exactamente como cada pétala é indispensável para formar a corola (cf. conceito de sistema²⁶⁶)

²⁶⁶ Ou seja: o “conjunto de elementos em interacção” (Bertalanffy – 1956) ou o “conjunto de unidades em inter-relação mútua” (Edgar Morin, 1977) ou ainda “**um todo que não pode ser decomposto sem que perca características essenciais**” (Morin e Ackoff citados por Bertrand, Y., 1968)

4. perceber a diferença entre o que é vivo e “não vivo” (cf. conceito de *autopoiesis*)

6) Descobrir e despertar diversas posturas e sensações imitando os animais .

- a) andar como uma girafa (cabeça esticada, estimulando a auto-estima ..)
 - b) como uma tartaruga, uma lebre (alternar : lebre/tartaruga i.e. lentidão/rapidez)
 - c) como uma gazela (i.e. graciosidade)/urso (cabeça dentro dos ombros...) .
- outros...

7) Exercício de observação

Cada um dos alunos deita-se no chão, descontraindo-se e observando fixamente um pormenor próximo ou afastado (fenda do soalho, pintura da parede...). Deve, de seguida, ser capaz de descrever de cor aquilo que esteve a observar

Prolongamento possível:

Colocar em cima duma mesa objectos. Observar durante um tempo limitado. Tapar com um pano. Terão, depois, de mencionar, de memória, o maior número possível de objectos.

Terminar com exercício de respiração sempre com os olhos abertos .

8) Suscitar sensação de segurança

- a) Andar normalmente, depressa, devagar... Imaginarem-se a andar dentro de uma bola de sabão e que esta os protege dos outros
- b) Dois de cada lado, um no meio - o que está no meio fecha os olhos e deixa-se balançar caindo nos braços dos colegas – Terminar fazendo uma roda e um no meio que se deixa balançar de olhos fechados

9) Diferença entre máquina/ser vivo

- a) Andar imitando um boneco articulado (não tem emoções)
- b) Andar expressando estados emocionais (ou seja, não é um boneco):

- pessoa vaidosa , desleixada, tímida, agressiva, furiosa, magoada, bondosa, afável, simpática, convencida, antipática, má, atarefada, feliz, contente, alegre, serena, calma, sossegada, satisfeita.
- alternar: pessoa convencida/simples – vaidosa/desleixada – agressiva/tímida – bondosa/má – simpática, afável/antipática – calma/nervosa – feliz/infeliz, etc...

10) Improvisação guiada: facilitar a concentração e descontração mediante um imaginário criado verbalmente.

11) Estimular a concentração observando a respiração:

- a) de olhos fechados, prestar atenção ao corpo, à respiração. Sentir os pulmões a expandirem-se, o peito e o estômago a subirem e descerem à medida que se respira para dentro e para fora
- b) respirar profundamente. Inspirar pelo nariz e expirar pela boca, libertar o ar lentamente

12) Libertar “o medo”

Jogo da apanhada (correr e apanhar alguém), quando se é apanhado levantar o braço e dizer o nome e a frase “eu não tenho medo”.

13) O corpo (sem) sentido

- a) andar normalmente - andar com a mão a fugir – com a cabeça, a perna direita/esquerda, o rabo, etc... tudo a fugir (um membro de cada vez)
- b) andar com os pés de lado, de fora, dentro, etc...
- c) andar como se fosse em cima de pregos, de gelo, de lama, de cola, de água até os joelhos, cintura, etc...
- d) mãos a abrir /fechar – mão direita/esquerda e depois as duas
- e) dois a dois: falar com as mãos, 1º frente a frente, virar as costas e falar com outro vizinho.

14) Expressão verbal

A partir de fotografias ou imagens expostas no chão:

- a) escolher uma imagem e justificar a escolha .
- b) inventar uma pequena história baseada na imagem escolhida (máximo de 5 pessoas).

15) Expressão facial

- a) massajar a cara – sentir todo o rosto como se fosse plasticina
- b) olhar espantado /descontente
- c) todos, em roda, fazem um olhar espantado/aborrecido só com as sobrancelhas
- d) expressar espanto e descontentamento alternadamente
- e) dois a dois – face a face expressar espanto – virando-se : descontente, emitindo um som
- f) em roda, um aluno coloca-se no meio e faz os exercícios físicos que quiser – o grupo em roda tem de imitar – quando o animador bate palmas, esse aluno escolhe outro para o substituir.

16) Os pontos dos hemisférios²⁶⁷

Procedimento :

1. “Colocar uma mão no umbigo enquanto a outra estimula dois pontos situados entre as costelas²⁶⁸”.

(Estes pontos são chamados por Paul Dennison de “points d’acupresseure” conhecidos pelo nome de “Reins-27”. Segundo P. Dennison, a acupunctura e a “acupressão”, são métodos

²⁶⁷ Os exercícios que seguem são baseados nas obras de Paul e Gail E. Dennison e Dra Carla Hannaford e no Relatório sobre actividades realizadas durante o ano sabático de 1995-1996 de Maria Alpinda Martins Grilo

²⁶⁸ Carla Hannaford, La Gymnastique des Neurones, Le cerveau et l’apprentissage, Ifka, Jacques Granger, Paris, 1997, p. 162 (tradução pessoal)

antiquíssimos de equilíbrio da energia. Esta energia atravessa todo o corpo, de um lado ao outro, quando está activada por estes pontos.(...); estes agem como alternadores, permitindo a circulação da energia entre os dois lados do corpo”²⁶⁹.

“Segundo Carla Hannaford, a mão no umbigo chama a atenção para o centro de gravidade do corpo. É aí que se encontram os grandes músculos que contribuem de maneira considerável para o equilíbrio. Este gesto alerta o sistema vestibular que estimula o sistema de activação reticular e desperta o cérebro para os dados sensoriais externos.)

Quando os olhos ficam fixos num ponto (i.e. “verrouillage des yeux”) esta activação vestibular vai obrigar os olhos a mexer novamente, e o cérebro tem então acesso às informações visuais externas.

2. A outra mão faz uma massagem delicada nos pontos colocados entre a primeira e a segunda costela, por cima da clavícula, à direita e à esquerda do esterno

(Paul Dennison, diz que estes pontos ficam localizados “entre a clavícula e o esterno”. O objectivo deste movimento é estimular a circulação sanguínea das artérias carótidas para o cérebro. As carótidas são as primeiras artérias que levam o sangue do coração à cabeça; a sua função é, assim, levar para o cérebro sangue fresco oxigenado.

Os pontos dos hemisférios estão situados logo por cima do local onde as duas carótidas forma uma ligação. Os receptores da pressão (baroreceptores), situados na parede dos carótides podem explicar os efeitos observados quando se efectua uma massagem neste pontos. As células nervosas “baroreceptoras” são capazes de reagir às mudanças de pressão sanguínea e, graças ao reflexo do sinus da carótide, de manter a pressão normal no cérebro”²⁷⁰.

Efeitos :

- Equilibra a energia
- Permite a circulação da energia entre os dois lados do corpo
- Estimula a circulação sanguínea das artérias caróticas para o cérebro²⁷¹

²⁶⁹ Dr Paul E. Denisson, Kinesiologie le plaisir d'apprendre, Le souffle d'Or, Coll. Crysallide, 1981, p. 106, (tradução pessoal)

²⁷⁰ Carla Hannaford, p. 162

²⁷¹ Existem imagens destes exercícios Nas obras do Dr Dennison, Kinesiologie et l'éducation, p. 105 e Kinesiologie pour enfants, p. 14

17) O “Crass-Crawl” ou o movimento cruzado

(“factor de lateralidade (direita/esquerda”²⁷²)

- 1) Levantar energicamente (mas não duma maneira pesada) o braço direito ao mesmo tempo que a perna esquerda e depois ao contrário. Progressivamente, tornar o movimento mais rápido, energético e ritmado. Pode-se fazer ficando imóvel ou andando
- 2) tocar o joelho esquerdo com a mão direita e inverter
- 3) fazer o mesmo com o cotovelo e depois o contrário
- 4) movimentar os mesmos membros mas fazendo-os tocar-se atrás do corpo enquanto se levanta o braço livre
- 5) levantar o braço e a perna lateralmente opostos, mas no sentido lateral
- 6) Praticar o “Cross-crawl” até que se torna automático e que não exija nenhuma análise (concentração).
- 7) É recomendado fazer 25 repetições, três ou 4 vezes por dia²⁷³

Variantes :

Enquanto se fazem estes movimentos :

- olhar para cima à esquerda (quando o movimento é para a direita) mantendo a cabeça direita (a fim de activar o hemisfério direito..). inverter
- executar o “cross-crawl” observando um X desenhado (numa folha, ou no quadro bem visível)
- continuar o movimento com os olhos fechados e continuar a visualizar mentalmente o mesmo X
- executar, intercalando entre dois “crass-crawl”, um “homo-crawl” movimento simultâneo dos membros do mesmo lado – observando o desenho de duas linhas paralelas verticais || ; continuar o movimento, visualizando-as mentalmente.

²⁷² Cf. Maria Alpinda Grilo, Relatório sobre as actividades realizadas durante o ano sabático de 1995-1996, p. 32 - Chama-se lateralidade à capacidade de atravessar a linha mediana (direita/esquerda e vice-versa)

²⁷³ Kinésiologie, le plaisir d'apprendre, p. 74

Repetir 10 vezes ou mais cada movimento.

“Estes exercícios são uma espécie de marcha consciente, facilitando uma activação equilibrada dos nervos que atravessam o corpo caloso. Quando se fazem estes movimentos regularmente, as redes dos neurónios mais numerosos formam-se, estabelecendo assim, entre os dois hemisférios, uma comunicação mais rápida e mais integrada, que facilita o raciocínio de alto nível. Para que dê melhores resultados, é preciso fazer estes movimentos muito lentamente. Estes fazem intervir a coordenação motora fina e o equilíbrio, activando conscientemente o sistema vestibular e os lóbulos frontais. Quanto mais os movimentos musculares são precisos, mais os lóbulos frontais são solicitados, em conjugação com o “ganglion” basal do sistema límbico e o cerebelo. Este movimento simples estimula com elegância o funcionamento da totalidade do cérebro, com uma principal difusão nos lóbulos frontais. O “Cross-Crawl” é excelente para estimular o funcionamento psicofisiológico óptimo, antes das actividades físicas como o desporto e a dança (...).²⁷⁴”.

Resumindo, os principais efeitos deste exercício são :

- equilibra os músculos, inclusive os que controlam os olhos
- os exercício 2 e 3 activam e estimulam o funcionamento simultâneo de largas zonas dos dois hemisférios cerebrais, facilitando assim a aprendizagem integrada e a aquisição de automatismos
- melhora a coordenação direita/esquerda
- melhora a coordenação espacial
- melhora a visão binocular
- melhora a leitura e a escrita²⁷⁵

²⁷⁴ Carla Hannaford, op. cit.p. 162, tradução pessoal

²⁷⁵ Ver Figuras in Dennison, Kinesiologie pour enfants, opt. cit., p.21, p.30; Kinesiologie le plaisir d'apprendre, p.71 a 73; Relatório de Maria Alpinda Grilo, op. cit., p.56

18) Contactos cruzados²⁷⁶ : descobrir o « corpo total »

Este exercício consiste em :

- 1) Cruzar um tornozelo por cima um do outro, da maneira que seja mais confortável.
- 2) Depois cruzam-se as mãos invertendo-as, colocando os braços em frente, as mãos viradas de costas e os polegares levantados para cima.
- 3) Passar depois uma mão em frente da outra para que as frentes das mãos se toquem, cruzando os dedos.
- 4) Descer então as mãos em frente e depois puxá-las para o corpo, de forma a que elas se apoiem no peito, os cotovelos para baixo.

Enquanto se está nesta posição,

- colocar a ponta da língua sobre a parte dura do céu da boca, atrás dos dentes da frente: isto chama a atenção sobre o cérebro médio que está situado logo por cima, e ajuda a libertar a tensão da língua devido ao desequilíbrio postural.
- Olhar em todas as direcções : para cima, para baixo, à esquerda, à direita, em cruz...

“Esta configuração faz comunicar o cérebro límbico, onde estão localizadas as emoções, com os lóbulos frontais, localização da razão, dando assim um ponto de vista unificado, o que permite aprender e reagir com mais eficácia.”²⁷⁷

Com este simples movimento, ao atravessar a linha mediana, fazendo com que os dois hemisférios cooperem, aprende-se a movimentar todo o corpo e, assim, descobrir que é preferível “um corpo total” que “um corpo parcial”...O corpo vai, assim, descobrindo que é um todo...

Efeitos :

- Este movimento cruzado complexo tem sobre o cérebro uma acção semelhante à do “Cross-Crawl”. É um movimento que activa

²⁷⁶ Carla Hannaford, op.cit. p. 163, Paul Dennison, Kinesiologia pour enfants, opt. Cit. p.34.

²⁷⁷ Carla Hannaford, op. cit. p. 164

conscientemente, de maneira equilibrada, os córtex sensorial e motor de cada hemisfério

- Alivia em caso de stress
- É um movimento que atrai conscientemente a atenção sobre o córtex motor dos dois hemisférios frontais, afastando-a dos centros de sobrevivência do cérebro reptilino (reptilien), diminuindo a produção da adrenalina²⁷⁸

19) O oito deitado

Este exercício dirige-se aos alunos que necessitam de melhorar a comunicação escrita e oral e particularmente para aqueles que apresentam grandes dificuldades na lateralidade (confusão entre direita/esquerda...) assim como os que confundem as letras b e d ou q e p. É também um excelente exercício para instalar o ritmo e a fluidez necessárias a uma boa coordenação olho/mão.

Procedimentos :

- 1) Sobre uma folha de papel, desenhar oitos deitados com um movimento fluido e contínuo. Começar ao meio, traçar o princípio do oito no sentido inverso dos ponteiros dum relógio, e depois no outro sentido, regressando ao ponto central. Fazer o movimento pelo menos cinco vezes com cada mão, e pelos menos cinco com os dois conjuntos. É preferível começar com um desenho grande para estimular os grandes músculos, e sobre uma superfície, para estimular a consciência tátil.

Variantes :

- a) A partir de um oito deitado formado por dois círculos tangentes com uma linha vertical ao meio, desenhar com diferentes cores, as letras do alfabeto que oferecem mais dificuldades, associando-lhes o respectivo som ou palavra símbolo; o aluno terá deste modo mais facilidade em

²⁷⁸ Figuras: Kinesiologie pour enfants, p. 34

integrar que a parte curva de um d é para a esquerda da haste e que esta é para cima, etc... (deve-se fazer à direita da linha média as letras que curvam para a direita e do lado esquerdo as que curvam para a esquerda...)

- b) Fazer oito deitados mas apenas no ar, com o braço estendido e seguindo sempre o movimento com os olhos
- c) Fazer outros oito maiores apenas pela visualização, por exemplo sobre uma parede
- d) Seguir, lentamente, o movimento da mão ao traçar os oito, com a cabeça imobilizada, e o polegar ao nível dos olhos. Fixar os olhos no polegar em movimento que descreve o símbolo do infinito no campo visual. Para que a activação muscular seja o melhor possível, o movimento deve ser feito lentamente e atentamente. A cabeça fica imóvel mas descontraída, os olhos só mexem para seguir o polegar que se desloca do centro para o cimo do campo visual e depois no sentido dos ponteiros do relógio. Quando o olhar atinge a parte inferior do campo visual mediano, trazer para o centro e fazer a mesma coisa do outro lado. Recomeçar pelo menos 3 vezes com cada mão; o movimento deve ser fluido e contínuo.
- e) Depois juntar as mãos, os dois polegares formando um X. Ao fixar o centro do X, continuar a seguir dos olhos os dois polegares que traçam a figura do oito deitado.
- f) Quem usa óculos pode tirá-los

Sugestões :

- Fazer esta experiência quando se quer comunicar algo por escrito e que se tem dificuldade em encontrar as ideias; descobrir a integração que esta actividade traz, desenhar um oito na horizontal utilizando toda a superfície da folha A4, escrever de seguida algumas frases, observando a maneira como se pega no lápis, e se as ideias já são mais claras .
- Estes oito também são muito úteis em situação de exame, quando os estudantes estão bloqueados. “Se eles começam a sentir-se tensos, e se eles se apercebem que o seu pensamento está a ser homolateral, traçam simplesmente alguns oito

deitados na mesa com os dedos e voltam a encontrar a integração bilateral. Voltam então a reencontrar as respostas mais facilmente²⁷⁹”.

Benefícios :

- Este movimento descontraí os músculos das mãos e dos ombros
- Permite aos olhos de seguir facilmente o traçado
- Ajuda a atravessar a linha média visual melhorando a visão binocular
- Melhora a integração dos hemisférios direito e esquerdo
- Melhora a distinção dos símbolos simétricos e daí a leitura e a escrita
- Permite desbloquear a escrita quando é preciso escrever algo (muito útil por exemplo em situação de exame)
- Ajuda a desbloquear nos exames
- A variante d) reforça os músculos oculares externos, favorece o desenvolvimento das redes neuronais, a mielinização das zonas do campo visual frontal e a coordenação motora fina; além disso instala estruturas de aprendizagem que favorecem a coordenação mão-olho e olho-mão. Para quem usa o computador, esta variante ajuda a descansar os olhos e a aliviar a tensão muscular que se instala ao nível dos músculos da nuca e a dor nos ombros. Assim, os oito deitados relaxam os olhos e os ombros²⁸⁰

20) O elefante

“É uma das actividades do “Brain Gym” que mais desenvolve a integração”²⁸¹. A escolha do nome talvez se deva ao desenho que se faz no ar, sugerindo as grandes orelhas do elefante, assim como a capacidade auditiva visada, ou o braço estendido que sugere a tromba.

²⁷⁹ Carla Hannaford, p. 166

²⁸⁰ Figuras: P. Dennison, Kinesiologie, le plaisir d'apprendre, p. 136

²⁸¹ Carla Hannaford, p.168

Procedimento :

- 1) Desenhar um grande oito deitado, ou melhor dois grandes círculos OO que os alunos devem visualizar, projectando depois essa imagem mental à sua frente a alguns metros de distância
- 2) Colocar a orelha esquerda sobre o ombro esquerdo
- 3) Levantar e estender o braço, encostando-o completamente à cabeça (que se inclina ligeiramente) como se fosse uma tromba
- 4) Com os joelhos descontractados e um pouco flectidos, desenhar com a mão estendida o oito deitado, seguindo com os olhos para além da mão
- 5) Movimentar o tronco, a cabeça e a mão como um só bloco
- 6) Para que seja mais eficaz, efectuar o movimento lentamente, três a cinco vezes de cada lado

Efeitos :

- Activa todas as regiões do sistema psicofisiológico de maneira equilibrada. Trata-se principalmente de um movimento dos grandes músculos, que activa o sistema vestibular, particularmente os canais semi-circulares
- Solicita a coordenação mão-olho, sendo esta coordenação completamente orquestrada pelo ganglião basal do sistema límbico em conjunção com o cerebelo e o córtex sensorial e motor, particularmente dos lobos frontais
- As percepções visuais estimulam o lóbulo occipital
- Melhora as capacidades ligadas à audição: acuidade, discriminação dos sons, memória auditiva
- Melhora o sentido de equilíbrio, devido ao estímulo do mecanismo vestibular situado no ouvido interno
- Melhora a integração da visão e da audição
- Melhora a capacidade de compreensão e de expressão orais
- Relaxamento dos músculos do pescoço
- Este exercício talvez possa ser difícil para as pessoas que sofrem de infecções crónicas dos ouvidos, mas se persistirem adquirem resultados excelentes, com o melhoramento do equilíbrio no fim de algumas semanas

- Se for executado regularmente este movimento estimula todo o sistema vestibular, restabelecendo as redes neurais que podem ter sido lesadas
- É um exercício fortemente recomendado para aqueles que foram catalogados como sofrendo de falta de atenção, visto que favorece optimamente o funcionamento do sistema de activação reticular, melhorando assim a atenção.

282

21) Os auscultadores

Este exercício activa o conjunto dos mecanismos da audição e facilita a capacidade de memorizar. É baseado na acupunctura e é utilizado na Cinesiologia geral (“Touch for Health”). Procura estimular os pontos reflexos situados nas orelhas, onde os chineses localizam perto de 400 pontos de acupunctura.

Procedimento:

- 1) Massajar as orelhas de cima para baixo, com os polegares e os indicadores, como se se procurasse alisá-las e desdobrar as suas partes salientes ou côncavas.
- 2) Terminar nos lobos, que devem ser simultaneamente pressionados e levemente puxados para trás e para baixo (mas sem magoar : isto não tem nada a ver com o “puxão de orelhas”)
- 3) Pode-se praticar simultaneamente nas duas orelhas, ou uma de cada vez mas utilizando as duas mãos

Teste : fechar os olhos e escutar durante alguns minutos : os dois ouvidos ouvem da mesma maneira ? será que um ouvido ouve mais que o outro ? como são os sons ? abafados ? quando se está num local muito barulhento será que consegue ouvir os sons isolados ? Depois, dobrar as orelhas 3 vezes de cada lado e fechar os olhos de novo. Observar a diferença.

²⁸² Figuras: Kinesiologie pour enfants, p. 58

Efeitos :

- Melhora a acuidade auditiva: percepção e discriminação dos sons
 - Melhora o sentido de equilíbrio, graças à conexão com o ouvido interno
 - Melhora a compreensão e expressão orais
 - Melhora a capacidade de concentração
 - Traz energia ao corpo
 - É um exercício muito útil quando se precisa de procurar uma informação técnica num exame ou na vida corrente
- “souvent, si je ne parviens pas à me rappeler le nom d’une personne ou la référence d’un article, je fais le “casque d’écoute” et la réponse me vient immédiatement. Le simple fait de stimuler les récepteurs tactiles de l’oreille externe réveille l’ensemble des mécanismes de l’audition²⁸³ »

22) Bocejo energético

O Bocejo é um reflexo natural que permite melhorar a passagem de sangue e a energia entre o cérebro e o corpo; por isso bocejamos naturalmente, quer quando temos sono mas persistimos em manter-nos vigilantes, quer quando acordamos e nos preparamos para entrar em actividade. Mais de 50% das conexões neurológicas entre o cérebro e o resto do corpo passam pela zona de articulação dos maxilares.

Procedimento :

- 1) procurar as articulações dos maxilares, abrindo e fechando a boca ao mesmo tempo que os dedos apalpam as zonas de articulação temporo-mandibular (ATM). A ATM encontra-se logo em frente das orelhas; é a articulação entre os maxilares superiores e inferiores. Esta articulação é percorrida por cinco grandes nervos do crânio, que recolhem a informação sensorial de toda a face, dos músculos oculares, da língua e da boca, e que activam todos os

²⁸³ Carla Hannaford, p. 169 – Figuras : P. Dennison, Le plaisir d’apprendre, p.111 e Kinesiologie pour enfants, p. 66

músculos faciais, os dos olhos e os da boca, utilizados para mastigar e para falar

- 2) abrir a boca como para bocejar, massajando simultaneamente as articulações localizadas acima
- 3) repetir 3 a 6 vezes

Efeitos :

- Relaxamento e lubrificação ocular
- Maior descontração cerebral
- Melhoria da capacidade de expressão oral
- “Quando as crianças têm dificuldades na leitura, a razão pode ser porque os olhos não cooperam. Talvez possa ser também porque não ouvem bem, por causa do stress. Uma tensão na ATM pode devolver-lhes a verbalização, que está ligada à gestão do pensamento difícil. Ao descontrair os músculos e ao facilitar o funcionamento dos nervos que percorrem o ATM, todas as transmissões nervosas entre os olhos, músculos faciais e a boca melhoram”.²⁸⁴

23) Energizador bio-corporal

Este exercício é uma actividade de estiramento e de respiração profunda que aumenta a oxigenização, descontraí os músculos da nuca e dos ombros e contribui para a circulação do líquido céfalo-raquidiano no sistema nervoso central.

Procedimento :

- 1) colocar as mãos em frente de nós numa mesa.
- 2) baixar o queixo sobre o peito, sentindo a nuca a esticar e os ombros a descontraí.

²⁸⁴ Carla Hannaford, p. 170

- 3) ao inspirar profundamente, puxar a cabeça para cima e para trás, deixando as costas fazendo ligeiramente um arco e abrindo a caixa torácica.
- 4) expirar, curvando as costas e deixando o queixo descansar no peito.

Fazer uma pausa quando se está a trabalhar; após um período de aprendizagem de cinco a 15 minutos, este exercício reactiva a concentração. Assim o corpo pode mexer duma maneira que activa o sistema vestibular, desperta o cérebro, descontraí os ombros, o que contribui para melhorar a audição, para aumentar o oxigénio ajudando o sistema nervoso a funcionar melhor.

Efeitos :

- Ajuda a despertar o conjunto do sistema, sobretudo depois de uma sessão de trabalho em frente ao ecrã ou depois de muito tempo sentados
- Melhora a audição
- Aumenta a oxigenização
- Ajuda o sistema nervoso a funcionar melhor

24 - A coruja

- 1) Com a mão direita agarrar o trapézio esquerdo (músculo por cima do ombro), com o rosto voltado para a frente e com o queixo para baixo, fazer uma grande inspiração
- 2) Voltar lentamente a cabeça para a esquerda ao mesmo tempo que se expira
- 3) Fazer o mesmo exercício para o outro lado e com a outra mão, começando sempre com o rosto para a frente
- 4) Repetir três vezes para cada lado

Variante

- Em cada posição (rosto para a frente, para a direita, para a esquerda) fazer uma ou duas respirações completas (inspiração/expiração); esta variante aumenta o relaxamento

Efeitos

- Diminui a ansiedade
- Liberta as tensões nos músculos do pescoço e dos ombros, preparando para uma melhor capacidade de atenção e concentração

25) Estiramento das pernas

O stress pode desencadear um reflexo, denominado reflexo tendinoso, que resserta e diminui os solares (“les soléaires) e os gémeos dos músculos situados no tornozelo. Este exercício tem como objectivo esticar e descontraír os músculos, permitindo ao líquido céfalo-raquíico de circular melhor no sistema nervoso central, e libertar a comunicação.

Procedimento:

- 1) De pé, apoiar as mãos sobre a parede, uma parede ou as costas de uma cadeira;
- 2) Por uma perna à frente e inclinar o corpo, flectindo o joelho. A outra perna fica direita para trás com o calcanhar levantado, nesta posição, o peso do corpo recai sobre a perna da frente
- 3) Inspirar lentamente e ao mesmo tempo que expira baixar o calcanhar inclinando o corpo para trás. O tronco deve ficar direito e não cair para a frente (o peso recai agora sobre a perna de trás)
- 4) Com o calcanhar pousado, tomar consciência do estiramento do músculo posterior da perna
- 5) Repetir 2 ou 3 vezes, trocando a posição das pernas

Efeitos :

- Adaptação do cérebro reptiliano ao meio envolvente
- Desinibição e desenvolvimento da capacidade expressiva (oral). “Esta desconstracção desencadeia uma relação interessante com as aptidões verbais, facilitando bastante a comunicação nas crianças autistas que sofrem de perturbações da linguagem”²⁸⁵
- Melhor coordenação entre cérebro anterior e posterior

26) - Flexão do pé (complementar do anterior)

Procedimento :

- 1) Sentado, com o tornozelo de uma perna sobre o joelho da outra
- 2) Segurar com uma mão abaixo do joelho da perna flectida e com a outra fazer rodar o pé nos dois sentidos. Tomar consciência do estiramento dos músculos

Efeitos :

- Desbloqueamento de certos tendões que têm uma relação com o desenvolvimento da linguagem
- Interacção cérebro anterior/posterior
- Melhor compreensão oral e escrita

27) Estiramento dos braços

- 1) De pé ou sentado, levantar o braço direito e segurá-lo com a mão esquerda, passando o braço esquerdo para trás
- 2) Inspirar e expirar

²⁸⁵ Carla Hannaford, op. cit. p. 171

- 3) Passar em seguida o braço que segura pela frente da cabeça e fazer outra respiração completa
- 4) Trocar os braços e, na repetição, tomar consciência dos músculos que são solicitados

Variantes :

- Os mesmos movimentos mas na posição de deitado
- O braço que estiver estendido pode estar para a frente (perpendicular ao tronco), colado à anca ou ainda por trás da cintura

Efeitos :

- Descontração da caixa torácica e do coração
- Integração cérebro anterior/cérebro posterior
- Melhoria da capacidade respiratória
- Aumento da energia
- Melhor capacidade da atenção e da concentração

28) Pontos de equilíbrio

Estes pontos estão situados atrás do osso mastóide, ou seja, da saliência que existe na parte inferior e posterior do osso temporal, a cerca de 2,5 cm de cada lado da linha mediana do pescoço

Estimula-se um dos lados, pressionando e massajando um pouco com dois ou três dedos de uma mão (para ter a certeza que se atinge o ponto exacto) durante cerca de 30 segundos, enquanto a outra mão repousa sobre o umbigo como no exercício anterior. Trocam-se depois as mãos a fim de massajar os pontos simétricos

Efeitos:

- Melhoria de todos os reflexos
- Atitude mais receptiva, acompanhada da sensação de bem-estar
- Melhoria da capacidade de tomar decisões
- Melhoria da concentração

39) Pontos positivos: centragem

Trata-se de um exercício simultaneamente físico e mental, baseado também na acupunctura. Procura essencialmente desbloquear as situações de stress.

Massajando levemente, tocam-se os pontos situados nas proeminência frontais da testa, acima dos olhos, entre as sobrancelhas e a raiz dos cabelos.

Ao mesmo tempo, a pessoa pensa num problema que a afecta em particular, e tem uma atitude positiva relativamente a ele, ou seja : pensa em sentir-se mais calma e menos angustiada, talvez em encontrar uma solução: imaginar uma atitude pessoal mais positiva.

Efeitos :

- Diminui os efeitos da tensão psicológica; angústia, medo, etc...
- Acalma, impedindo a acção irreflectida ligada ao stress
- Desbloqueia as falhas de memória momentâneas, consequentes à tensão nervosa

30) Relaxamento do pescoço : centragem e lateralidade

- 1) levantam-se os ombros, inclinando a cabeça para a frente, mantendo os ombros levantados
- 2) fazer alguns movimentos lentos com a cabeça para a direita e para a esquerda (como um pêndulo, mas mais lentamente)
- 3) ainda com os ombros levantados fazer o mesmo tipo de movimentos mas com a cabeça inclinada para trás

Não é aconselhável fazer a rotação completa (à frente e atrás) de uma só vez.

Repete-se depois o mesmo exercício mas com os ombros descaídos

Variante:

A alternância sugerida (ombros levantados, movimento à frente e atrás/ombros descaídos, mesmo movimento) pode ser substituída por outra: movimento à frente, ombros levantados e em seguida descaídos/movimento atrás, ombros levantados e depois descaídos

Efeitos :

- Diminui significativamente o cansaço mental
- Melhora a capacidade para atravessar a linha mediana
- Descontraí o sistema nervoso central

31) - Respiração abdominal

Respiração abdominal simples :

- 1) inspirar de modo a que o ventre se levante (o diafragma é empurrado para baixo pelos pulmões), expirando depois lentamente (para algumas pessoas, poderá ser mais fácil praticar esta respiração deitadas, o que facilita o movimento do diafragma) . Pode pôr-se a mão sobre o ventre para sentir o movimento

Respiração total :

- 1) procurar expandir a caixa torácica em todos os sentidos : altura largura e profundidade; neste caso deve sentir-se o levantamento dos ombros, a expansão das costelas e o levantamento do ventre
- 2) Quer uma ou outra devem repetir-se pelo menos 5 vezes

Variantes :

Introduzir pausas regulares entre a inspiração e a expiração e/ou entre esta e uma nova inspiração; contar até 3, 4 ou 5, conforme a capacidade e conforto de cada um. Esta prática não deverá ser forçada ao ponto de se tornar desconfortável.

Efeitos :

Simple e total :

- relaxamento dos sistema nervoso e o auto-controle

respiração total :

- aumenta o nível de energia e consequentemente a melhoria de várias capacidades : atenção, expressão, memória, etc....

II - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -

a) SITUAÇÃO INICIAL

II.1 - Auto-retratos

Ressalvas

Antes de se proceder à análise dos auto-retratos através dos desenhos das alunas e alunos, convém lembrar que estas figuras representam a pessoa mais preciosa de suas vidas, a saber eles próprios, e por isso, convém assinalar algumas ressalvas, a saber:

- Não se pode tratar este material como se fosse um produto qualquer, ou seja analisando-o friamente, quantificando e analisando as qualidades, defeitos, limitações, atrasos, capacidades/incapacidades, perturbações, etc... Por detrás da expressão plástica e da sua interpretação em palavras, já tão gastas, pode existir um conjunto de dramas, sofrimentos, segredos secretamente escondidos ... que ninguém tem o direito de expor ou até banalizar, como se se tratasse duma ficção ou de algo abstracto ou até superficial. A história pessoal, o universo da intimidade de cada um, as tristezas e alegrias nela contidas, ao si de cada um pertence e, portanto, estes dados só podem ser tratados com muito respeito e precaução. Por todos estes motivos, houve muita hesitação em incluí-los no conjunto do material; só após demorada reflexão, foi decidido não desperdiçar estas informações, já que delas pode advir um conjunto de benefícios, tanto para os próprios autores como para os seus pares.
- A educação baseada no *educare* pode criar nos alunos condicionamentos que podem suscitar uma impressão de aprisionamento. Assim, da mesma forma que não faz sentido que os presos peçam autorização aos guardas da prisão para serem libertados, também se considerou que só “os próprios presos” é que poderiam opinar sobre o seu desejo de libertação e colaboração. Por isso, foi-lhes pedido, unicamente a eles, essa autorização.

- Além disso, é de supor que o desejo de todo preso é de viver em liberdade, por isso, ao equacionar todos estes factores, os pruridos foram-se desvanecendo.
- Finalmente, não adianta desejar o saber se não se arrisca o fazer. Foi-se procurando formas de descobrir como se chega ao saber, mas só pelo fazer é que se encontrou o meio de atingir o que se procurava. Aliás, a principal descoberta foi de constatar que urge essencialmente ser e fazer.

II.1.1- Pré –teste - 1º ciclo - (Descrição da experiência - Vide Anexos – p. 271 a 291)

II.1.1.1- Comparação entre 1º e 2º momento

1º momento:

- Raparigas: corpos “fechados”, tensos, retraídos (ex. desenhos 3.1, 4.1 - Anexo p.310), rostos de mulheres adultas tensas, reprimidas²⁸⁶, apesar de sorridentes (.3.1 anexo p.311), ou seja, a maioria das raparigas representaram-se com expressões adultas no 1º momento (.3.1,4.1– Anexo p.311²⁸⁷)
- Rapazes: com objectos violentos, armas (7.1, 7.2, 8,9,10 –Anexo p.313-314)

A ausência de liberdade e o uso da repressão, segundo José Gil podem provocar o “branco psíquico” ou a “lavagem de cérebro”, impedindo, neste caso a criança, de raciocinar, de expressar-se livre e totalmente, a nível da mente e do corpo. Assim, a

²⁸⁶ Por uma questão de espaço, não será possível, obviamente, anexar todos os desenhos. Optou-se, assim, por seleccionar os mais representativos. A maioria dos desenhos da turma A, no 1º momento, expressam repressão e retraimento...

²⁸⁷ Será identificação com o adulto porque este representa um modelo, ou porque houve imposição exagerada, impedindo “a criança” de existir? Se assim for, estar-se-ia a repetir os mesmos erros que levaram à indignação de Jean Jacques Rousseau no século XVIII, e à redacção do seu famoso *Emile*, nessa época em que “os pais sacrificavam os seus deveres aos seus prazeres, fechavam os filhos em colégios e as filhas nos conventos, encarregavam indignos preceptores e governantes de fazer destas crianças pequenos homens e mulheres em miniatura, e começa-se, então, a pensar defender as crianças da indiferença da família, da nulidade dos governantes, e da severidade da disciplina” Jean Jeacques Rousseau, *Emile ou de l’éducation*, Garnier Frères, Paris, 1964, Introdução, IV (tradução pessoal)

linguagem não verbal expressa pelo corpo, é uma “desfazagem” entre *movimento* e *fechamento*. Corpos fechados, são corpos infelizes; para esquecer a infelicidade, na incapacidade de conseguir a abertura, opta-se pelo movimento, pela fuga, pela corrida. De facto, a “esse movimento exterior “livre” não corresponde nenhuma abertura, nenhuma expansão interior dos corpos (afectivos). Eles movem-se, fechados sobre si, isolados, incapazes de estabelecerem uma comunicação”²⁸⁸, incapazes de brincar, de interagir, de estabelecerem relações amigáveis. É que o “espaço do corpo - o território que, como uma pele, se prolonga para além dos seus contornos, o abre afectivamente e o leva a misturar-se com o espaço exterior e os outros corpos ²⁸⁹ - volta-se para dentro, paralisa-se, recolhe-se numa carapaça que o impede de se expandir e dilatar-se”²⁹⁰. Uma carapaça, ou uma concha, ou uma armadura...

2º momento :

- Nota-se nos auto-retratos efectuados depois das actividades realizadas, expressões sorridentes (desenhos nº 1.2, 2.2, 3.2, 4.2, 5.2, 15.2²⁹¹ - Anexo p. 310-315), o abandono da representação do adulto, para a representação de crianças, felizes, livres, coloridas, “corpos abertos”, “traquinas”, etc...

Graças ao trabalho efectuado (com muita persistência e paciência...) terá acontecido aceitação de si mesmo? Será que houve uma libertação da imposição do adulto?

II.1.1.2 - Outras constatações

1. Os melhores alunos (desenhos 5.1 e 12 – Anexo p.313, 314) representaram-se com expressões tristes, “acanhadas”, retraídas. Porquê? “Brilhar” na escola não é suficiente para atingir a satisfação pessoal? Ser “um bom aluno”, será um meio de compensação ou uma forma de chamar a atenção?

²⁸⁸ José Gil, Portugal, Hoje, O medo de existir, op. cit., p.119-120

²⁸⁹ Ibid. p. 121 Supomos que José Gil faz referência ao conceito de “esfera” (“la bulle”) sugerido por E.T Hall

²⁹⁰ José Gil, Portugal, Hoje, O medo de existir, op. cit., p.119-120

²⁹¹ Cf. desenhos em anexo

No século XIX, Georges Sand já tinha alertado para o seguinte:

“...parece que todos preferem refugiar a vida na inteligência e virar as costas ao coração. No que respeita às crianças inteligentes, tudo o que [a escola] consegue desenvolver é o orgulho e o amor-próprio. Já as crianças não-inteligentes, essas ficam-se pelos instintos vis e grosseiros. Em todas, mesmo nas naturezas mais naturalmente generosas que essa detestável educação não consegue corromper por completo, é a vaidade que se sobrepõe a tudo o resto. Dignai-vos procurar, em toda essa geração, um homem, um único homem que constitua prova de contrário. (...) não basta a palavra, resta-nos o exemplo”²⁹².

Desenvolvendo as consequências da vaidade na formação dos caracteres, Georges Sand acrescenta:

“A criança que triunfa graças à derrota dos seus colegas, e que se alegra em ser coroada em público com mais um louro no alto da cabeça (...) [será] um homem desprovido de consciência, de bondade, de genuíno pundonor, cuja utilidade reverte, quanto muito, apenas para si mesmo, inútil aonde quer que vá, prejudicial ao bem alheio, e infeliz, caso a sua vaidade não seja satisfeita por êxito proporcional à sua ambição, ou, caso o seja, perverso, despótico, injusto.”²⁹³

2. Contraste entre a representação das raparigas e a dos rapazes da turma B. Constata-se da parte das alunas a expressão de beleza e harmonia, enquanto os rapazes contrapõem com intensa agressividade (inclusive um dos melhores alunos, considerado sobredotado - cf. desenho nº10 p.). Será fruto de um tratamento diferente entre rapazes e raparigas? Haverá, da parte do(a) professor(a), mais exigência, impaciência e dificuldade de aceitação em relação aos rapazes? Uma suposição de A. Abraham é que os rapazes podem ter

²⁹² George Sand, Diário Íntimo, Antígona, Lisboa, 2004, p.105

²⁹³ *ibid.*, p.107

difficultade em aceitar a autoridade da professora, sobretudo se projectam nesta a figura materna...²⁹⁴.

3. A disparidade entre os rapazes da turma A e B (2 turmas do 3º ano do ensino básico). Na turma B, conforme referido, a maioria dos rapazes estão armados. Considerar que é influência da televisão não satisfaz, porque nenhum rapaz da turma A usa armas; por outro lado, os rapazes desta turma eram tão, ou mais violentos que os da turma B mas, visivelmente, não se identificaram com as armas.

II.1.2 – Testes - Acção nas E.B.2.3 e E. Secundária

II.1.2.1 - Escola C (vide Anexos p.319-344)

1º momento Turma 5º G + - 10 anos - 22/03/2004	2º momento - 6º ano – mesma turma após as acções - 18/03/2005
T. S: Corpo de rapaz disforme - orelhas de burro, nariz de porco, sem mãos	Tronco de rapaz c/ desenho de um coração “apaixonado” – rosto sério
C.M. – Rapariga c/expressão severa, fúria	Desenho de uma rapariga expressando abertura, encanto, equilíbrio
HS – Bebê com fralda, chupeta pendurada como uma medalha e cigarro na boca	
CT – Figura de jovem de pequenas dimensões - no meio da folha	Rosto sorridente preenchendo a folha
RL – Jovem minúsculo no meio da folha	Rosto no meio da folha
D.E. - Rapariga sorridente	Rosto de rapariga com língua de fora
G.A.- Corpo completo na parte superior da	Desenho na parte inferior da folha, expressão

²⁹⁴ Sobre esta questão A. Abraham, tinha emitido esta hipótese : “l’anxiété des garçons [à l’école primaire] est plus grande que celle des filles, ce qui n’est pas surprenant compte tenu du fait que le régime scolaire demande une soumission et une autodiscipline plus acceptable et supportable pour les filles » A. Abraham, *Les identifications de l’enfant à travers son dessin, Etudes et recherches sur l’enfance*, Privat, éditeur, Toulouse, 1976, p. 162

folha	sorridente, corpo completo
C.F – Tronco – desenho de um coração na t-shirt – rosto inexpressivo, assexuado	Rosto de rapaz sorridente
A.N – Rapaz de braços abertos no cimo da folha	Unicamente um rosto no meio da folha
J.V – Corpo completo ocupando a folha rosto sorridente	Um rosto de rapaz sorridente
V – Rapariga c/expressão indefinida	Rosto de rapariga expressão definida – firme
SI – Rapariga no meio da folha – corpo completo	Corpo completo – piscando o olho
NS – Fisionomia de mulher – corpo completo	Rosto de jovem sorridente
J.A. – Menina de olhos fechados – corpo completo no meio da folha - braços curtos – proporções desequilibradas	Rapariga sorridente de olhos abertos – proporções do corpo equilibradas
MQ – Rapariga de braços abertos – corpo completo	Rosto sorridente
J – Corpo minúsculo no meio da folha	Tronco – rapariga sorridente
DF –Corpo minúsculo no cimo da folha	Rosto de jovem
DR – Corpo de rapariga parte superior da folha	Rosto de jovem
C – Rapariga no canto esquerdo da folha – corpo completo	Rosto de rapariga ocupando a totalidade da folha
AS – Corpo no meio da folha – sorriso –	Rosto sorridente ocupando a totalidade da folha
AS – Mulher com saco e ramo de flores –corpo total no meio da folha	Rosto sorridente no meio da folha
AR –Corpo minúsculo na parte superior da folha	Rosto sorridente ocupando toda a folha, o sol na parte direita da folha
	SA - rosto sorridente de rapariga ocupando toda a folha
	MI – Corpo completo de rapariga sorridente na parte superior esquerda da folha
	AR – Rosto de rapaz ocupando toda a folha
MA – Corpo completo de menina com membros pequenos mãos no ar	
MA – Corpo completo de rapaz na parte inferior da folha – com marca de roupa Nike (3 vezes)	
M – Corpo completo de rapariga na parte superior da folha – marca “girl style”	
H – Corpo completo de rapaz, pequenas proporções, na parte superior esquerda	
DF – Corpo completo de menina na parte superior da folha com dois corações de cada lado	
NR – Corpo completo de rapaz pequenas dimensões no meio da folha	

MA nº 19 – Corpo completo de rapariga sorridente no meio da folha – membros muito curtos	
Turma 5º F 22/03/04	18/03/2005
A – Rapaz, corpo completo, com lágrimas (choro) - sol à esquerda, ombros e braços caídos, na parte superior da folha	Rapaz no meio da folha, braços abertos, sorridente
P. Rapaz com skeite – corpo completo na parte esquerda da folha	Expressões femininas – corpo total parte superior à esquerda da folha
T. R – Corpo ocupando toda a folha – gigante	Rosto sorridente ocupando toda a folha
HÁ – Rapariga de braços abertos – expressão triste	Rapariga sorridente no meio da folha
TT – Rapaz com patins – expressão séria	Dimensão de rosto maior que o resto do corpo – expressão séria
A.- Rapariga com braços caídos – corpo completo	Rapariga sorridente - braços abertos
A. M. – Rapaz c/ expressão de infelicidade – corpo completo sem mãos	Rosto sorridente ocupando toda a folha
A.- Corpo completo aparentemente masculino – lábios pronunciados	Corpo de rapariga, feminina, cabelos compridos
C. Rapariga sorridente – corpo completo	Rosto c/ sorriso muito aberto ocupando toda a folha
J- Corpo de rapariga sorridente no cimo da folha – expressão indefinida	Corpo de rapariga sorridente c/ desenho de corações na tee-shirt – expressão definida e firme
A.E – Rapaz no sector inferior da folha	Rapaz sorridente no meio da folha
A – Rapariga com membros pequenos – expressão indefinida	
A T – Menina “perdida”, aflita na parte superior da folha	Uma senhorita sorridente e firme
J – Uma rapariga corpo completo, expressão vaga	Rosto de jovem sorridente ocupando TODA a folha
JE – Corpo de rapaz completo no cimo da folha	Corpo de rapaz completo no meio da folha
AS- Corpo completo de rapaz sorridente com braços abertos – no meio da folha	Idem – com os pés “no chão” (parte inferior da folha)
RF - Rapaz corpo completo no meio da folha	Idem expressão mais definida
M. Corpo completo de rapariga no sector esquerdo da folha	Idem no meio da folha
TS – Corpo completo – marca Nike na roupa – expressão triste, braços pendurados ao longo do corpo	Corpo completo – mesma marca nas roupas, mas braços abertos e expressão alegre, sorridente, boca aberta de quem quer falar, comunicar
AC –Corpo completo de menina c/proporções disformes expressão indefinida	

AA – Corpo de rapariga c/ expressão séria e compenetrada, interrogativa	
DM – Corpo completo de rapaz sorridente, c/ “I like free style” na roupa	
AM – Corpo completo de rapariga sorridente – membros desproporcionados	
SV – Corpo completo de rapaz c/ marca Nike (3 vezes: sapatos e roupa)	
AG – Rapaz c/ dimensões pequenas no sector superior da folha	
MA – Rapaz c/dimensões pequenas no sector inferior esquerdo da folha c/ a marca Nike 6 vezes (sapatos calças, tee-shirt, boné)	
M – Rapariga inexpressiva no meio da folha c/marca Girl style	

II.1.2.1.1 - Síntese - comparação entre 1º momento e o 2º momento –

II.1.2.1.1.1 - Turma do 5º e 6º G, (Anexos p.319-344), constatou-se:

1. 12 rostos tristes, zangados, tensos, rígidos (1 deles representando-se duma maneira bastante depreciativa) no 1º momento, transformaram-se em rostos sorridentes exprimindo satisfação e auto-estima, no 2º momento
2. Nenhuma representação comporta marcas de roupa
3. Nesta turma, a colocação das figuras na página é mais díspar que no 5/6º F: no 1º momento observamos corpos minúsculos (10), alguns deles na parte superior da folha (4), passando a rostos abertos (7), alguns deles (5) ocupando a totalidade da folha no 2º momento.

II.1.2.1.1.2 - Turma 5ºe 6º F

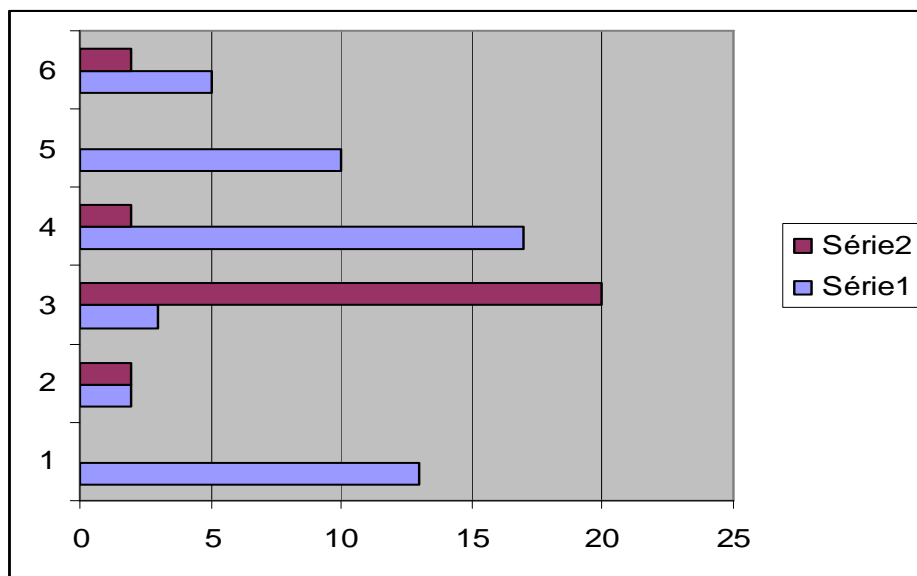
1. No 1º momento 5 figuras exprimem tristeza, desânimo, aflição
2. Entre o 1º e o 2º momentos, 8 rostos abriram-se, transformando a tristeza em sorrisos e abertura

3. No 1º momento 5 alunos representaram-se com os braços pendurados ao longo do corpo, 2 deles abrindo-se entre o 1º e 2º momento
4. Em geral as expressões faciais são mais nítidas no 2º momento, revelando auto-estima e satisfação
5. 5 rapazes representaram-se com marcas de roupa, uns no 1º momento outros no 2º ; (o aluno que se representou triste e abatido no 1º momento, terá necessidade das marcas de roupa Nike - no 1º e no 2º momentos - como extensões ou armaduras do corpo?)
6. Unicamente quatro figuras estão colocadas na parte superior da folha no 1º momento, a maioria tendo utilizado a folha numa forma equilibrada nos dois momentos.

Nas duas turmas, obtém-se, assim, os seguintes resultados:

<u>Turma C</u> Expressões – linguagens	1º momento (39 alunos)	2º momento (39 alunos)
Desenhos no sector superior da folha	13	0
Desenho no sector inferior da folha	2	2
Sorrisos, alegria, satisfação, abertura	3	20
Tristeza, desagrado, infelicidade	17	2
Corpos minúsculos	10	0
Marcas de roupa	5	2

Ou seja:



Série 1 = 1º momento

Série 2 = 2º momento

II. 1.2.1.1.3 - Comentários

1. Apesar da oportunidade de se poder comparar duas turmas, optou-se por não sacrificar nenhuma, colocando-se o interesse dos alunos à frente dos nossos objectivos. A oportunidade de participar nestas actividades não voltaria, certamente, a repetir-se, logo, não podíamos desperdiçá-la; sentimento também frisado pelos alunos nas suas apreciações.
2. O autor do desenho do 5º G (T.S.– desenho nº15.1 – Anexo p.315) seleccionado na síntese, em anexo) confirma a influência dos outros e do meio na percepção e representação de si mesmo, ilustrando, além disso, umas das dificuldades da aprendizagem: como querer aprender se a mãe já proferiu o veredicto: “és burro!” (e suíno!). Assim, apesar de os braços serem exageradamente compridos, não há mãos. Haverá talvez vontade

de acção, mas há uma impotência simbolizada por esta ausência. É que refutar esta “condenação” exige esforço. O 2º momento (Nº15.2 – Anexo p.315), realizado um ano depois, mostra-nos que houve uma tentativa de superar o veredicto e a procura de outro “objecto” de amor.

3. O autor do desenho (H.S. desenho seleccionado para a síntese, nº16, em anexo p.316) ilustrou a dualidade e disparidade entre corpo/mente. Por outro lado, o contraste entre cigarro/chupeta-fraldas, pode indicar que o estado emocional ainda estará eventualmente num estado infantil; no entanto, as exigências e influências do mundo exterior, arrastam-no para um comportamento precocemente adulto. O cigarro irá então substituir a chupeta?

II.1.3 – Escola – B - (6º ano +- 11 anos)

Nesta turma, apesar da adesão e da participação nas acções ter sido a mais entusiasta, a mais gratificante e até comovente, a comparação dos auto-retratos entre o 1º e 2º momento não é tão significativa como as outras turmas, certamente devido ao factor tempo. De facto, os auto-retratos foram realizados no 1º momento no dia 26 de Março de 2004 e no 2º, no dia 28/05/2004, ou seja, três meses depois. Não tendo havido tempo suficiente de maturação, os resultados não podem ser tão satisfatórios.

No entanto, constata-se:

1. 7 rapazes representaram-se com marcas de roupa unicamente no 1º momento, 2 representaram-se com esse ornamento unicamente no 2º momento (Anexo p. 316)
2. A maioria das expressões faciais e a representação do corpo são mais nítidas no 2º momento
3. 7 rostos tornaram-se sorridentes, entre o 1º e o 2º momento

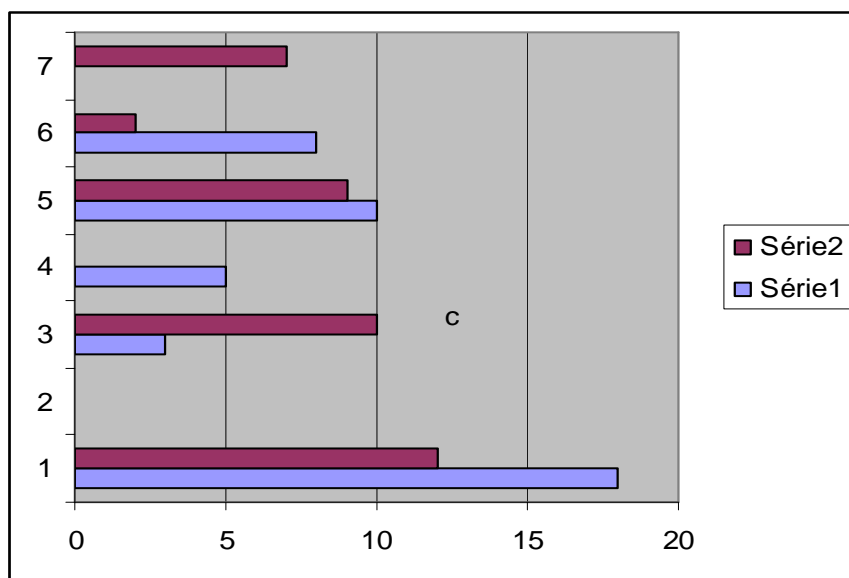
4. 5 alunos representaram-se com os braços colados ao corpo no 1º momento, mas entre o 1º e o 2º momento 7 braços abriram-se, soltaram-se (Anexo p. 316 e 319-344)

5. Nesta turma, a maioria das figuras (18) estão colocadas na parte superior da folha, no 1º e no 2º momentos; relembra-se que nesta turma a metodologia utilizada pelo professor era Não directiva e activa, deduzindo-se que estas representações revelam a existência de uma auto-estima elevada também devido a este factor.

Nesta escola, obtém-se, então, os seguintes resultados:

<u>Turma B</u> Expressões – linguagens	1º momento (23 alunos)	2º momento (23 alunos)
Desenhos no sector superior da folha (todos na posição vertical)	18	12
Desenho no sector inferior da folha	0	0
Sorrisos, alegria, satisfação, abertura	3	10
Tristeza, desagrado, infelicidade	5	0
Corpos minúsculos	10	9
Marcas de roupa	8	2
Abertura dos braços	0	7

Ou seja:



Série 1 = 1º momento

Série 2 = 2º momento

II.1.3.1 – Comentários

1. De notar, nesta turma, a importância das marcas comerciais (a maioria dos alunos pertence a uma classe social média-baixa rural): entre 16 rapazes, 8 desenharam-se com marcas de roupa (tema ilustrado pelo desenho nº17 seleccionado para a síntese, em anexo), ou seja, 50% dos rapazes consideraram importante que a sua pessoa seja associada a marcas; para interpretar este facto teremos de o confrontar com “as armaduras” ou extensões do corpo, referidas na parte teórica, tanto mais que, no total de 9 raparigas nenhuma recorre a marcas para se representar. Nas outras turmas, verificou-se o mesmo: são os rapazes que mais recorrem “à armadura” das marcas...

2. A colocação do auto-retrato: nesta turma, entre 23 alunos, todos optaram pela posição vertical e 18 colocaram o auto-retrato no cimo da folha, no 1º momento. Alguns (terão .

II.1.4 – Turma A (Anexos p. 319-344)

- 1º momento, turma 10º F + - 15 anos : 2/04/2004
- 2º momento, mesma turma, agora 11º G : 14/06/2005

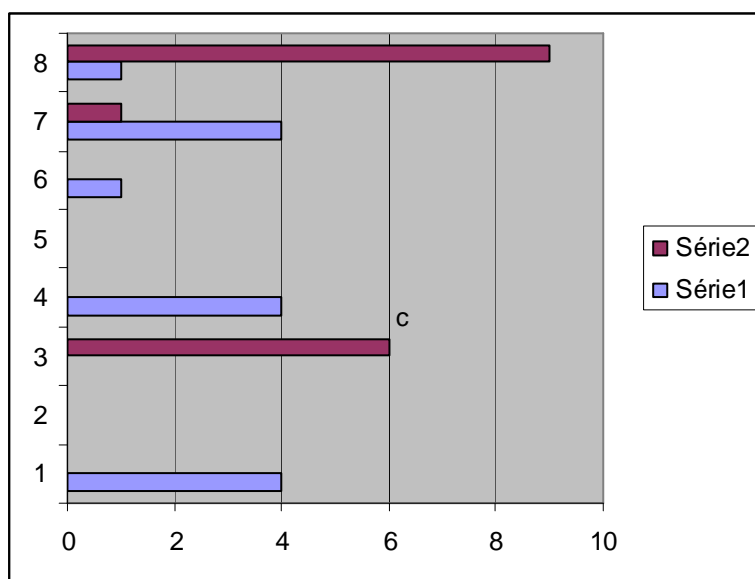
Constatou-se:

1. A maioria das figuras (19) no 1º momento representa corpos completos, com rostos tristes, até em pranto (3), transformando-se no 2º momento em representações metafóricas (9), rostos sorridentes (6), corpos completos (1); os restantes não realizaram a prova no 2º momento; portanto, aqui também se verificou a recorrência da transformação da tristeza do 1º momento, em sorriso no 2º momento
2. As representações metafóricas simbolizam: flores (1), corações sorridentes (1), sol ocupando a página com rosto sorridente (2), rosa ao sol (1), paisagem campestre (4) (Cf. Anexos p.317 e 319-344)
3. Um rapaz optou pelo contrário: no 1º momento representou uma borboleta, no 2º momento um rosto sorridente/triste, como querendo dizer que o estado emocional altera em função dos dias
4. Nesta turma a colocação da figura na página é equilibrada, tendo a maioria colocado o desenho no centro; unicamente 4 optaram pela parte superior da página
5. Unicamente um rapaz se representou no 1º momento com marca de roupa (preferindo Reebok)

Assim, constata-se:

<u>Turma A</u> Expressões – linguagens	1º momento (22 alunos)	2º momento (16 alunos)
Desenhos no sector superior da folha	4	0
Desenho no sector inferior da folha	0	0
Sorrisos, alegria, satisfação, abertura	0	6
Tristeza, desagrado, infelicidade	4	0
Corpos minúsculos	0	0
Marcas de roupa	1	0
Abertura dos braços	4	1
Ilustrações metafóricas	1	9

Ou seja:



Série 1 = 1º momento - Série 2 = 2º momento

II.1.4.1 – Comentários

Como explicar o recurso das representações metafóricas no 2º momento? Devem-se a fugas ou resistências? Perante as resistências observadas, deixou-se ao critério dos alunos participar, ou não, nas acções. Assim, entre 24 alunos participaram 11. Para melhor compreender a situação existente nesta turma, vejamos as suas opiniões após a realização dos auto-retratos.

Comentários dos alunos, após realização dos auto-retratos no 1º momento (Vide Anexos p. 319):

Comentários dos alunos que participaram nas acções	Comentários dos alunos que não participaram nas acções
<p>“Foi difícil, pois não sabia como fazer. Sou triste e só, embora por vezes, seja um pouco maluca” –</p> <p>➤ Rep. no 1º momento: rosto com lágrimas, no 2º momento uma flor de um lado a chorar, no outro de língua de fora, rodeada de flores, umas tristes outras alegres (assume-se a tristeza e a alegria)</p> <p>“Senti-me bem a fazê-lo, mas foi difícil</p>	<p>“Senti-me bem, não sabia como havia de fazer, foi difícil; lembrei-me do tempo da primária; dou asas à imaginação; sou amiga e simpática” –</p> <p>➤ Representação: no 1º momento: expressão do rosto sorridente; no 2º momento paisagem</p> <p>“Foi muito chato porque eu não queria</p>

<p>desenhar-me. Sou maluca, mas sempre feliz, é muito raro estar triste, ou então mudo de sentido de humor muito rápido e muitas vezes” –</p> <p>➤ Rep. no 1º momento: rapariga sorridente, no 2º momento: coração enorme sorrindo -</p> <p>“Foi difícil fazer o meu auto-retrato, pois não sei desenhar muito bem e não é fácil desenhar-me; o estado emocional é simpático, tímido, amiga, teimosa e carinhosa; sou feliz.”</p> <p>➤ Rep. 1º momento: rapariga tensa, com braços ao longo do corpo, sorriso tímido; no 2º momento: rosto com sorriso aberto e um sol ocupando grande espaço da página</p> <p>“Na realização deste desenho tive muitas dificuldades em me exprimir no desenho. Sinto-me triste nos momentos de tristeza e alegre nos momentos alegres. No entanto, sou uma rapariga alegre e triste. Uma característica positiva é ser trabalhadora”-</p> <p>➤ Rep. 1º momento: corpo completo de rapariga a chorar sob chuva a pensar numa rapariga alegre; 2º momento: rapariga ao sol (a chuva desapareceu)</p> <p>“Ao fazer este trabalho senti-me um pouco desagradável porque é difícil estarmos dentro de nós e representar tal e qual como somos. Sou uma pessoa muito compreensiva, simpática e divertida. Também depois disto fiquei um pouco emocionada porque acho que sou um pouco difícil”-</p> <p>➤ Rep. 1º momento: jovem a chorar de braços abertos; no 2º momento: sol representando um rosto muito sorridente, ocupando o centro da página</p> <p>“Foi difícil desenhar o meu auto-retrato porque não sei desenhar de forma a mostrar como sou realmente. O meu estado emocional é alegre, querida”</p> <p>➤ 1º momento: Rapariga “quadrada”, organizada, braços ao longo do corpo; 2º momento: uma flor ao sol, no centro da página</p>	<p>ficar aqui, queria ir embora. E o meu estado é nostálgico. A minha maior qualidade é ser um bom amigo”</p> <p>➤ Representação: no 1º momento: marca de roupa, no 2º momento: paisagem</p> <p>“Foi difícil, visto que não sei desenhar-me, sinto-me alegre, simpática” –</p> <p>➤ Rep. 1º momento: lábios apertados, no 2º momento: rosto sem corpo, lábios serrados mas querendo sorrir</p> <p>“Foi difícil. Feliz. Amigo dos amigos. Empenhado”</p> <p>Rep. 1º momento: um rapaz com uma mão no bolso, sorrindo – 2º momento: uma paisagem com um sol no meio da página, escondido no meio de nuvens, para um casal de patos apaixonados num lago</p>
---	--

<p>“Ao fazer este auto-retrato senti-me confrontado comigo próprio. Entre acertos e discordância, verdades e mentiras e paranóias. Tal como a borboleta, a entrar num dia de chuva, sinto-me feliz mas, sem revelar realmente aquilo que faço, tenho, sou ou até só como estou. É bastante interessante confrontar-me com um espelho que eu conheço bem: eu próprio”.</p> <p>➤ Rep. 1º momento: uma borboleta. 2º momento: um rosto com duas expressões : sorriso/tristeza (i.e. assume-se o que se é, e que existem emoções?)</p> <p>“Eu acho que foi uma situação boa, só que os dotes para o desenho não são muitos. O meu estado emocional sou uma pessoa feliz. Gosto de ouvir os outros para ajudar.</p> <p>Rep. 1º momento: um rosto minúsculo na parte superior da folha – 2º momento: um sol sorrindo, à esquerda e um rosto muito maior, sorrindo, no meio da página</p> <p>“1º Foi difícil porque não sabemos como somos. 2º Sou uma pessoa feliz 3º Sou um bom amigo”</p> <p>➤ Rep. 1º momento: rapaz no meio da folha de braços abertos – 2º momento: um rosto no meio da página expressando alegria</p>	
--	--

II.1.4.2 – Síntese da turma A

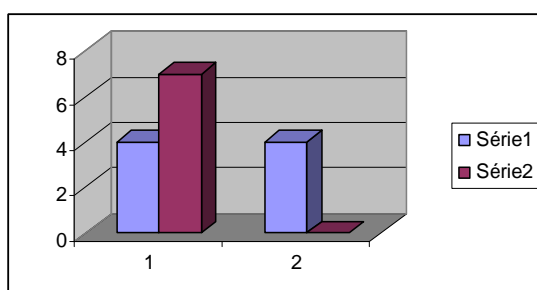
Constata-se que:

1. A maioria dos alunos que participou nas acções:
 - a) desenhou um sol (Anexo nº p. 319-344)
 - b) representou um rosto sorridente ou expressando alegria (Anexo p.319-344)
 - c) o único aluno que tinha optado por uma representação simbólica no 1º momento (uma borboleta desenho nº 21, Anexo p.317), assumiu a figura humana no 2º momento, aceitando as emoções
 - d) algumas raparigas escolheram flores ou corações para se representarem
 - e) nenhum aluno ou aluna optou pelas imagens metafóricas.
2. No 2º momento, a maioria dos alunos que não participou nas acções, escondeu-se atrás de metáforas simbolizando paisagens. Fuga ou resistência?
3. Aqui também se verifica a disparidade entre os auto-retratos do 1º momento e as respostas aos 1º questionário (complemento aos auto-retratos). Aliás, entre 9 raparigas, 4 desenharam-se em pranto (tema ilustrado pelo desenho nº 18, seleccionado para a síntese, em anexo p. 316) e, quando os rostos são sorridentes, os comentários desses desenhos, expressos pelos próprios autores, indicam que esses sorrisos são uma máscara (desenho nº19, em síntese, em anexo, p.316). No entanto, todos os desenhos dos rapazes expressam contentamento, mesmo se alguns optaram pela representação metafórica, (desenhos Nº20 e 21, na síntese, em anexo, p.317-318). Serão estados emocionais passageiros?

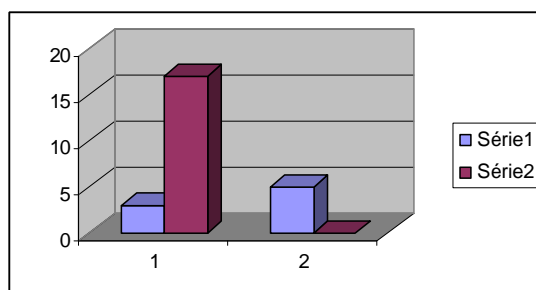
II.1.4.3 – Síntese de todas as turmas - comparação linguagens Abertas/Fechadas²⁹⁵

	Turma A (10° - 11°)		Turma B (6°)		Turma C ²⁹⁶ (5°-6°)	
	1º momento (22 alunos)	2º momento (16)	1º momento (23)	2º momento (23)	1º momento (39)	2º momento (39)
Ling. Abertas	4	7	3	17	3	20
Ling. Fechadas	4	0	5	0	17	0
Metáforas	1	9	0	0	0	0

Turma A

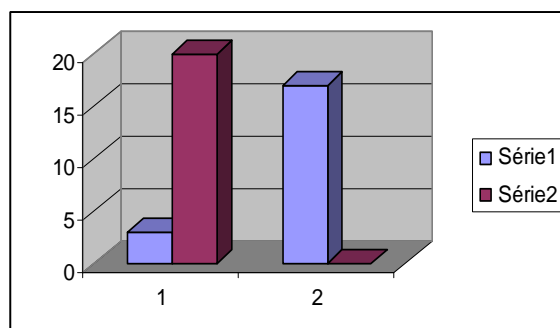


Turma B



Série 1 = 1º e 2º momento Linguagens abertas Série 2 = 1º e 2º momento Linguagens fechadas

Turma C



²⁹⁵ As outras linguagens expressas são neutras.

²⁹⁶ Optou-se por reunir as duas turmas (turma 5º/6º G e 5º/6º F) numa única turma, tendo em conta que a mesma docente leccionava para as duas turmas.

Esta pequena amostra permite evidenciar que:

- Em todas as turmas, a percentagem das linguagens abertas é substancialmente superior no 2º momento
- A turma que se representou com maior percentagem de linguagens fechadas no 1º momento foi “a turma C”.

II.2 – Análise do questionário nº 1 – (Anexo p. 345- 370)

(Diagnóstico da situação inicial - Complemento dos auto-retratos²⁹⁷)

II.2.1 – Análise das respostas às perguntas fechadas

A leitura dos resultados obtidos permite constatar que:

- 1) A grande maioria dos alunos considera-se feliz: 51 concordando totalmente com a afirmação “sou uma pessoa feliz”, 40 concordando parcialmente, 13 nem concordaram nem discordaram. Tendo em conta que ninguém discordou, é de supor que a população consultada não se considera infeliz. No entanto, alguns auto-retratos, como vimos acima, exprimem emoções totalmente diferentes (pranto, tristeza, retraimento, etc...). Como explicar esta disparidade? Uma questão que se pode desde já colocar é, qual método é mais fiável, o auto-retrato ou o questionário (sobretudo quando se trata de obter informações sobre o sentir, ou o estado emocional)? Será que os resultados quantitativos são fidedignos e suficientes para traduzir a complexidade do ser humano? Será que as palavras são fiáveis? Será que uma criança ou um jovem têm real consciência do seu estado emocional?
- 2) Esta opinião positiva sobre o seu estado emocional (Questão Ib - satisfação – felicidade) mantém-se nas restantes respostas, a saber:
 - 50 concordam e 40 concordam totalmente possuir uma grande força de vontade (Questão: I.a.2)
 - 33 concordam e 30 concordam totalmente que desejam ser uma pessoa importante, revelando, portanto, ambição; no entanto, 30 nem concordam nem discordam, constatando-se que a determinação revelada nas duas perguntas anteriores foi atenuada (Q. I.a.3)
 - 62 concordam totalmente que gosta de ser como é, revelando, portanto, satisfação consigo próprio, (Q.I.a.4) 50 concordando que a auto-estima influencia os estudos (Q.I.a.5)

²⁹⁷ Ver tabelas em anexo – Para a análise dos questionários utilizou-se o SPSS

- coerentes com as respostas anteriores, a maioria (82) discorda sentir tristeza frequentemente (25 discordam totalmente, 24 discordam, 33 nem concordam nem discordam); no entanto 13 reconhecem estar tristes muitas vezes, 7 concordando até totalmente (Q.I.a.6) ...mas estes, afirmaram que eram “uma pessoa feliz” ...ou seja, existe também disparidade nos questionários.
- será que a timidez é compatível com o facto de ser sentir feliz, satisfeito e de se considerar ambicioso? Aparentemente não. A grande maioria (78) não se considera tímido: 31 discordam totalmente, 16 discordam, 31 nem concordam nem discordam; mas 20 concordam que são tímidos e 6 concordam totalmente (Q.I.a.7)
- a pergunta I.a.4 (“gosto de ser como sou”), confirma-se na pergunta I.a.8, visto que a maioria (83) não gostaria de ser diferente da pessoa que é (50 discordam totalmente, 10 discordam, 13 nem concordam nem discordam); mas 14 concordam e 10 concordam totalmente
- a grande maioria (82) também prefere evitar sarilhos, o que explica, ou convém, à felicidade, satisfação, etc... (Q.I.a.9); além disso,
 - a grande maioria (92), também aceita a derrota facilmente (Q.I.a.10),
 - não vive stressada (93) (Q.I.a.11), e como tal,
 - exprime-se com calma e à vontade (63 concordando e 32 mais ou menos) - Q.I.12 e, logo,
 - a maior parte do tempo estão relaxados (50 concordam e 30 mais ou menos)- Q.I.a.13
 - encaram os testes com confiança (38 concordam, 20 concordam totalmente e 38 mais ou menos)- Q.I.a.14;

- consideram-se espertos e/ou inteligentes (43 concordam, 10 concordam totalmente e 40 mais ou menos) – Q.I.a.15;
- No que diz respeito à importância atribuída ao corpo (Ib), verificou-se que a maioria:
 - gosta da sua aparência física (40 concordando totalmente, 30 concordando, 23 mais ou menos) Q.I.b.1., confirmando os dados relativos à auto-estima, satisfação, etc... ;
 - discorda que a aparência física seja importante para ser aceite pelos colegas (43 discordam totalmente, 10 discordam, 23 nem concordam nem discordam), mas 10 concordam e 13 concordam totalmente (ou seja 23) – Q.I.b.2
 - apesar de gostarem da sua aparência física, não atribuem demasiada importância ao corpo (23 concordam, 23 concordam totalmente e 34 mais ou menos), mas 15 pensam no corpo e 8 bastante (porque incomoda ou por outros motivos?) – Q.I.b.3
 - Q.I.b.4 : manifestam desenvoltura, não escondendo as mãos nos bolsos (28 discordam totalmente andar com as mãos nos bolsos, 20 discordam e 30 mais ou menos), mas 30 escondem as mãos; estas respostas confirmam a ausência de timidez da questão I.a.7 –
 - Afirmam não expressar tensão no rosto (confirmando a pergunta Q.I.a.13) – mas será que os auto-retratos revelam o mesmo?
 - A maioria (60) sabe que a linguagem verbal não é a única forma de comunicar, mas 26 não discordam nem concordam, 12 concordando e 5 concordando totalmente que só comunicamos com a fala
- Relativamente à relação dos alunos com outros (II), constatamos que, em relação à escola (IIb), a maioria:

- Concorda totalmente que gosta de estar na escola (Q.II), concorda que está atenta na escola (Q.II.a)2), que se sente aceite na escola, que gosta de estudar, que não sente incómodo em ficar sentado na escola..
 - Mas, 36 concordam totalmente que o stress é um impedimento à concentração
- No que diz respeito à relação com os colegas (IIb), a maioria:
 - concorda totalmente que gosta da maioria dos colegas (60) e que é sociável (52);
 - concorda que faz amizades com facilidade (47) e que se preocupa com os outros (48);
 - não concorda nem discorda que é apreciado pelos amigos (48);
 - concorda totalmente que tem uma boa relação com a família (69)
 - Relativamente à relação com os professores (IIc), a maioria:
 - concorda totalmente que esta relação é importante para a aprendizagem (43) e que tem uma boa relação com os professores (46);
 - não discorda nem concorda que existam barreiras de idade entre professores e alunos (30) e que os professores reajam calmamente quando há indisciplina (38);
 - concorda totalmente que os professores simpatizam com os alunos (45) e também concorda que a LNV ajuda a compreensão da expressão verbal (41);
 - não concorda nem discorda que a LNV coincida com o discurso.

- Quanto ao que mais incomoda na escola, a maioria das respostas concentram-se nas seguintes opiniões:
 - à pergunta se o que mais incomoda na escola são os colegas, a maioria (49) respondeu “discordo totalmente”, dando a mesma resposta em relação aos professores (49)
 - Mas à pergunta se é a avaliação, a maioria respondeu “não concordo nem discordo”(34)

Se nos basearmos unicamente nestes dados, fica-se com a impressão que a maioria deste alunos e alunas é feliz, porque, deduz-se, vive num mundo perfeito, onde tudo e todos são harmoniosos, pacíficos, motivados, relaxados, tranquilos; onde todos gostam uns dos outros, etc... Ora, insiste-se, os dados obtidos após análise dos auto-retratos, acima apresentados, revelam uma imagem bem diferente, revelando “nuances” e complexidades, que os números não permitem explicitar. O quadro que segue permite realçar esta disparidade.

II.3 - Comparação auto-retratos/questionário -

Auto-retratos (1º momento)	Questionário (diagnostico da situação inicial)
<ul style="list-style-type: none"> • Tensos, retraídos, oprimidos, acanhados, sem capacidade de acção (cf. ombros encolhidos, ausência de braços... - ex. desenhos 1, 2, 6 – Anexo p.310-312) • No caso dos mais jovens, constatou-se identificação com os adultos, possivelmente recalcando 	<p>A maioria considera-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feliz (91) • Possui grande força de vontade (90) • É ambiciosa (63) • Possui auto-satisfação (63) • Raramente sente tristeza (82) • Não se considera tímida (78) • Gosta de ser como é (83) • Prefere evitar sarilhos (82)

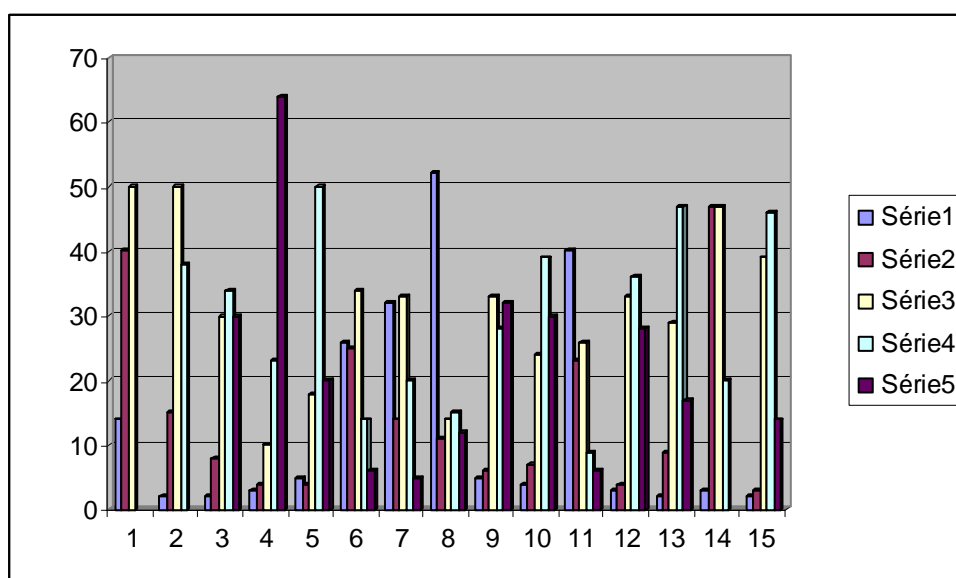
<p>“a criança” que ainda são (cf. “representação de expressões adultas” – ex. desenhos nº 4, 5- Anexo p. 311)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de identificação com as marcas de roupa (ex: desenho nº 14, uma constante naquela turma) • Sentimento de inferioridade e de depreciação (ex: desenho nº 15 – i.e: o meio influenciará a percepção e representação de si mesmo?) • Ausentes, “fora do mundo” (cf. representações metafóricas desenho nº 16 : “estou feliz, fora do mundo, pacífico”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita facilmente a derrota (92) • Não vive stressada (93) • Exprime-se com calma e à vontade (63) • A maior parte do tempo está relaxada (80) • Encara os testes com confiança (58) • Considera-se esperta e/ou inteligente (83) • Gosta da sua aparência física (70) • Não atribuem demasiada importância ao corpo (53) • Gosta da escola (83) • Está atenta na escola (70) • Gosta de estudar (65) • Não sente incómodo em ficar sentado na escola (65) • Mas, concorda que o stress é um impedimento à concentração (36) • Gosta da maioria dos colegas (60) • Faz amizades com facilidade (47) • Preocupa-se com os outros (48) • Sente-se apreciado pelos amigos (48) • Tem uma boa relação com a família e com os professores..(69) • Consideram que esta relação é importante para a aprendizagem (46) • Não sente que existem barreiras de idade entre professores e alunos
---	---

	<p>(30)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que os professores reagem calmamente quando há indisciplina, etc.... (38)
--	---

Os gráficos que seguem permitirão evidenciar:

1) Pergunta I - Relação do aluno com ele próprio

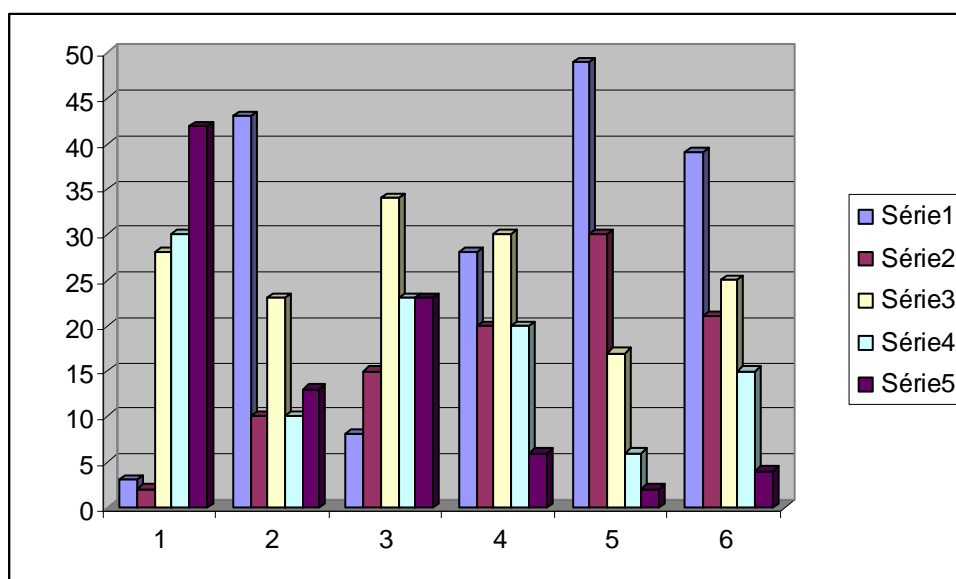
a) Estado emocional - satisfação - felicidade



Assim, podemos constatar que:

- a percentagem mais elevada é a resposta à pergunta nº 4 (concordam totalmente que gostam de ser como são)
- à pergunta nº 8 (se gostariam de ser diferentes) a maioria respondeu que discordam totalmente que gostariam de ser diferentes. Há, portanto coerência nas duas respostas
- estas respostas indicam, portanto, que existe satisfação em bastantes alunos

Pergunta Ib - Importância do corpo:

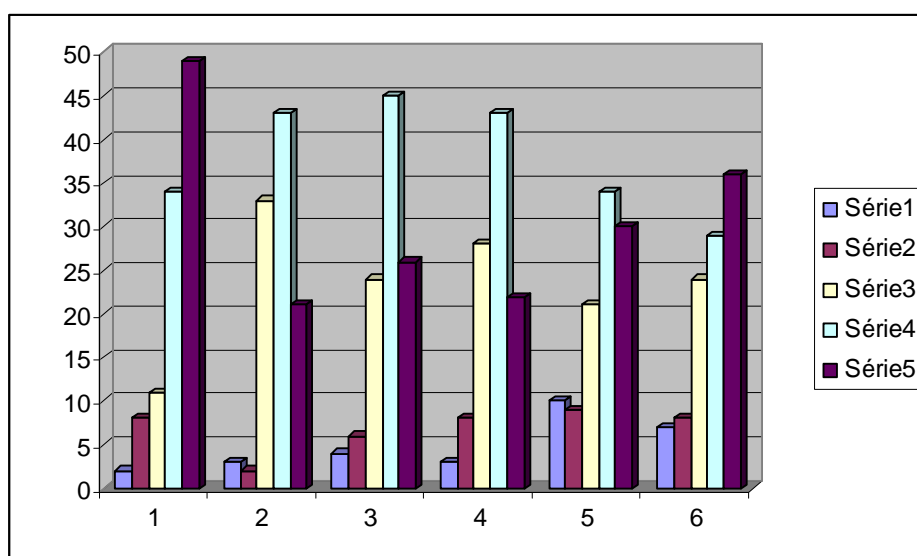


Nestas respostas verifica-se

- satisfação com a aparência (pergunta 1)
- a não valorização do corpo (pergunta 2)
- o conhecimento da Linguagem Não Verbal (pergunta 6)

Perguntas sobre a Relação do aluno com os outros

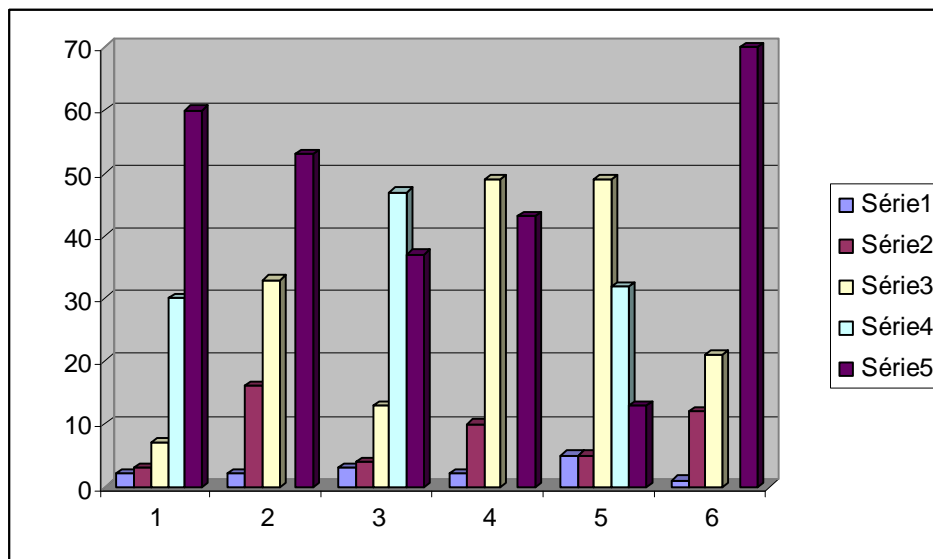
II a) com a escola



Constata-se que

- a maior percentagem diz respeito à pergunta “concordo totalmente gostar da escola” (pergunta nº1)
- concordam que estão atentos (nº2) , que se sentem aceites (nº3), gostam de estudar (nº 4) e não se sentem incomodados com a passividade (nº5)

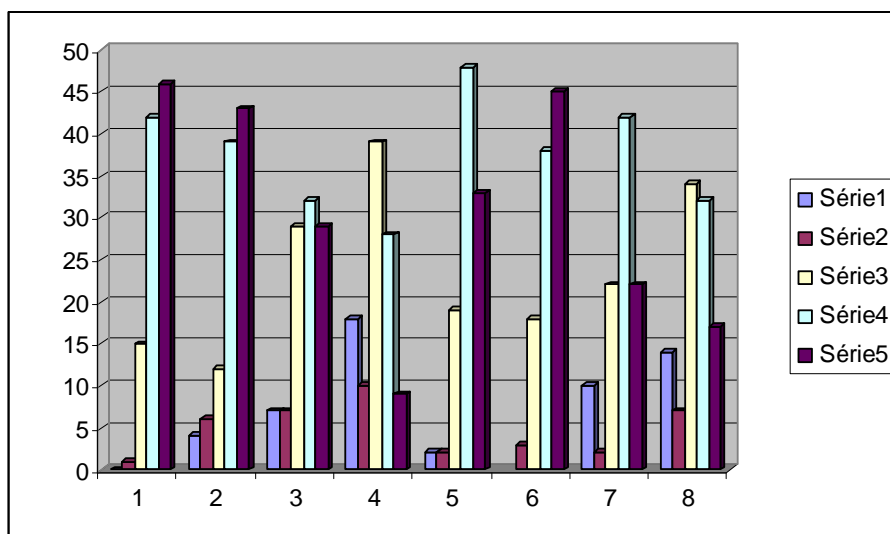
II b) Relação com os colegas, amigos e família



Constata-se que:

- a grande maioria concorda totalmente gostar dos colegas (pergunta nº 1)
- concorda totalmente que tem uma boa relação com a família (pergunta nº 6)
- mas poucos se sentem apreciados pelos amigos (pergunta nº 5)

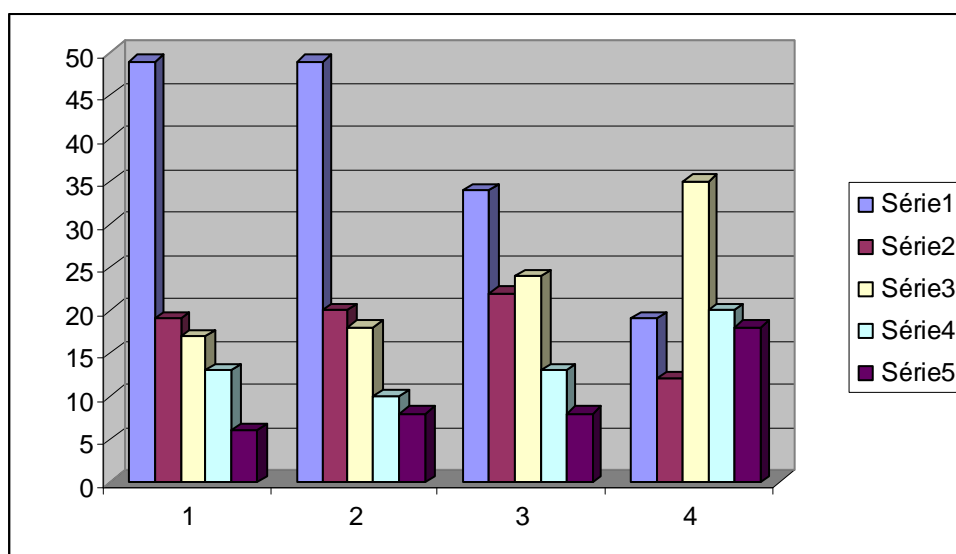
Pergunta II c) Relação dos alunos com os professores



Contata-se que:

- bastantes alunos têm uma boa relação com os professores (pergunta nº 1)
- sentem simpatia da parte dos professores (pergunta nº 6)
- as perguntas 7 e 8 confirmam a pergunta I b)6 sobre a Linguagem não verbal

III- O que incomoda da escola (III a,b,c,d)



Constata-se que:

- confirmam mais uma vez o apreço pelos colegas (pergunta 1 - no questionário III a) e pelos professores (pergunta 2 - III b)
- para alguns os testes incomodam, mas a maior percentagem informa que não concorda nem discorda (pergunta 4 III d)

b) ACÇÕES

A comparação dos auto-retratos realizados no 1º e 2º momentos, acima analisados, permite obter um “feed-back” das acções. Além destes dados, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário, com perguntas fechadas e abertas, para melhor avaliar este trabalho.

II.4 - Análise do questionário nº2 ²⁹⁸ - (Anexo p.371) “feed-back” das acções -

II.4.1 – Análise das respostas às perguntas fechadas - Benefício das acções

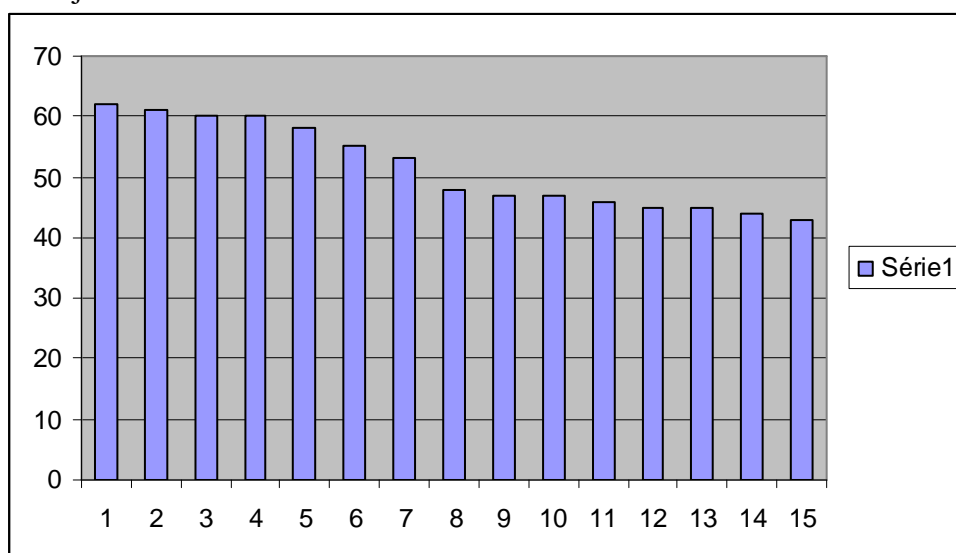
Para se poder avaliar o benefício das intervenções, contabilizou-se as respostas do número mais elevado à menor quantidade de respostas escolhidas à opção “verdadeiro”, obtendo-se o seguinte resultado:

- | | | |
|--|-------------------|-------|
| 1. Melhoria da relação consigo próprio | 62 respostas i.e. | 79,5% |
| 2. Capacidade de descontrair, combater o stress 61 | - | 78,2% |
| 3. Apreciar o silêncio | 60 | 76,9% |
| 4. Apreciar e valorizar a natureza | 60 | 76,9% |
| 5. Ter um espírito positivo, ser optimista | 58 | 76,3% |
| 6. Compreender-se a si próprio e aos outros ... | 55 | 79,5% |
| 7. Gostar mais de si mesmo (auto-estima)..... | 53 | 67,9% |
| 8. Melhoria da relação com a família | 48 | 61,5% |

²⁹⁸ Ver questionário e tabelas em anexo

9. Melhoria da relação com os colegas	47	60,3%
10. Melhorar a aprendizagem	47	60,3%
11. Concentração durante as aulas	46	59%
12. Responsabilidade	45	57,7%
13. Dormir melhor à noite	45	57,7%
14. Resolver conflitos	44	57,6%
15. Melhoria da interacção com os professores	43	55.1 %

Ou seja:



Assim, a maior quantidade de respostas estão relacionadas com o auto-conhecimento (nº1) e as condições necessárias para essa aprendizagem e/ou descoberta, a saber: descontraír/silêncio (nº2, 3); é de supor que esta interiorização leva a valorizar e apreciar a natureza (nº4) para nela melhor se integrarem, o que pode parecer, à primeira vista, paradoxal, mas não o é de forma alguma, bem pelo contrário: a interiorização aumenta o sentimento da aceitação de tudo e de todos. Vem a seguir o espírito positivo (nº 5), tendo este efeitos na compreensão de si mesmo e dos outros, logo, no aumento da auto-estima.

Nos oito restantes itens (relação com a família, com os colegas, aprendizagem, etc...) obteve-se menor número de respostas “verdadeiro” porque não constituem a primeira prioridade na vida destes alunos e alunas, ou porque, o conteúdo das acções não levou a que houvesse resultados significativos nestas áreas? De toda a maneira, é de supor que para obter melhor performance nestes domínios seria necessário mais tempo.

II.4.1.1 - Actividades preferidas

1. Exercícios de Relaxamento (46,2%: Gosto imenso; 28,2%: Gosto muito)
2. Movimentos corporais (24% : Gosto muito; 21,3%: Gosto imenso
41,3%: mais ou menos)

Assim, constatou-se que a maior parte dos alunos e alunas prefere os exercícios de relaxamento, sendo estes que permitem o auto-conhecimento, descontração, apreciar o silêncio, descobrir outro olhar sobre si mesmo, a natureza e os outros...

II.5 - Respostas às perguntas abertas

II.5.1 – Avaliação das acções - Aspectos mais (ou menos) apreciados

1. “Estes exercícios são úteis, porque pensamos um bocado nas outras coisas a que nem damos atenção”
2. “São úteis porque são importantes”
3. “Gostei, porque nos faz muito bem a nós”
4. “Gostei, porque nos ajuda a descontraír”
5. “Porque nos faz sentir mais relaxados”
6. “Porque mostra que temos de nos aceitar como somos”
7. “Porque nos acalmamos”
8. “Relaxamos e sentimo-nos mais à vontade”
9. “Porque assim conseguimos estar mais concentrados e atentos”
10. “Porque ajudam a relaxar o corpo e a mente”
11. “Pensamos no que temos de bom”
12. “Porque nos ajuda a relaxar”
13. “Porque são bons – são úteis porque nos descontraímos”
14. “Senti-me calma e tranquila – são úteis porque deixamos de pensar em nós e pensamos mais nos outros”
15. “Esquecia-me dos outros e pensava só em mim – são úteis porque acho que se os stressados dos adultos fizessem isto ficavam melhor”
16. “Eu acho que devíamos fazer isto mais vezes porque eu acho uma experiência espectacular, eu adorei – os exercícios são úteis porque nós ficamos muito mais relaxados”
17. “Não gostei de ter acabado”
18. “Não houve nada que não tivesse gostado”
19. “Não houve nada que eu não gostasse”
20. “Porque nos relaxa e nos concentra”
21. “Distraí-me dos outros, pensei só em mim – é útil porque faz descontraír e senti-me muito melhor e descontraída”
22. “Gostei de tudo foi interessante”
23. “Aprendi a resolver certos problemas”
24. “Aprendi a aceitar as diferenças melhor que antes”
25. “Aprendi a saber relaxar a mente”
26. “Ajudou a conhecer mais um pouco de nós a nível psicológico”
27. “Ajudou a ter mais experiência”
28. “Quando estava a ouvir a música e a orientação, gostei bastante dos momentos de relaxamento, acho interessante porque conseguia visualizar o meu jardim e dali tirar forças para viver”
29. “Ajudou-me a relaxar, quando estamos em apuros, e a ter concentração quando mais precisamos”
30. “Consegui ouvir a natureza com mais facilidade”
31. “Mostrou-me mais o interesse pela natureza e tudo o que me rodeia”
32. “Aprendi a relaxar”
33. “Gostei muito de fazer silêncio”
34. “Gostei da descoberta de nós mesmos e das nossas capacidades”

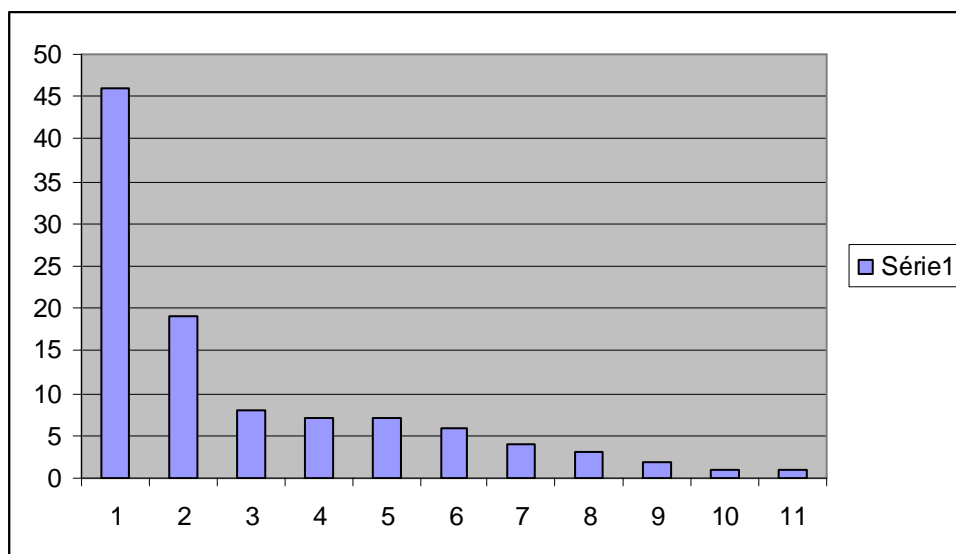
35. “Gostei porque gosto muito de criar”
36. “Porque a minha capacidade de criar aumentava”
37. “Ajudou-me a ver o mundo de uma forma diferente”
38. “Era chato e divertido ao mesmo tempo”
39. “No relaxamento o que criava parecia mesmo a realidade”
40. “O relaxamento ajudou a combater o stress”
41. “Acho que nos ajudou para muita coisa e ao mesmo tempo divertimo-nos”
42. “Porque adoro criar e principalmente porque nos foi dado um tema”
43. “Ajudou-me a descontrair”
44. “Gostei de relaxar e não muito de mover-me”
45. “Gostei mais ou menos porque não estava habituado”
46. “Com o relaxamento esqueço os meus problemas”
47. “A parte do relaxamento era muito fixe”
48. “O relaxamento ajudou-me a apreciar o silêncio”
49. “O relaxamento ajudou-me a descontrair, a melhorar a minha atenção, a combater o stress e é um exercício que se pode fazer em qualquer lugar”
50. “O relaxamento ajudou a combater o stress”
51. “Ajudou-me a esquecer os problemas”
52. “Ajudou-me a tirar a minha tristeza”
53. “Gostei de fazer tudo”
54. “Gostei porque estávamos num mundo só nosso e onde podíamos fazer as coisas que mais gostamos sem ninguém a chatear”
55. “Acho que me ajudava a relaxar e a gostar mais de mim”
56. “Gostei porque me ajudou”
57. “Os exercícios fizeram-me descontrair muito”
58. “É inexplicável, é uma sensação de relaxamento inacreditável”
59. “Porque me faz relaxar e pensar melhor”
60. “Fez-me sentir feliz e ótimo”
61. “Porque podíamos ficar mais relaxados para termos aulas”
62. “Ajudou-me a tornar tudo mais fácil”
63. “É uma coisa invulgar, foi muito bom”
64. “Gosto imenso do relaxamento”
65. “Gostei dos Movimentos com o corpo porque estava sempre a mexer, gosto de fazer ginástica”
66. “Gostei muito da visualização”
67. “Gostei muito do relaxamento”
68. “Foi interessante”
69. “Era muitíssimo relaxante”
70. “Porque fiquei melhor comigo próprio e vi o mundo de uma forma diferente”
71. “Gostei do relaxamento porque me ajudou a compreender-me melhor e a apreciar a natureza”
72. “Gostei da ginástica cerebral”
73. “Gostei do relaxamento porque me ajudou a relaxar e sentir-me melhor “
74. “Gostei de tudo”
75. “Gostei de ouvir aqueles sons da natureza”
76. “Gostei de relaxar com a música”
77. “Gostei dos exercícios e de quase tudo”
78. “Gostei de tudo, não havia nada de que eu não tivesse gostado”
79. “Gostei do relaxamento, de criar”

80. “Foi uma experiência que nunca me irei esquecer, nunca mesmo”
81. “Gostei de tudo o que aconteceu”
82. “Foi tudo muito bom, foi uma experiência única, que se calhar não terei mais nenhuma vez”
83. “Aprendi a saber lidar com certos comportamentos”
84. “Aprender a aceitar as diferenças”
85. “Ajudou a conhecer mais um pouco de nós mesmos a nível psicológico”
86. “Desenvolvi o interesse pela natureza”
87. “Adquiri mais conforto”
88. “Fez-me sentir bem e descontraír”
89. “Gostei do silêncio”
90. “A descoberta de mim-mesmo e das minhas capacidades”
91. “Senti-me feliz”
92. “Aprendi a ver o mundo de uma forma diferente”
93. “Gostei de tudo”
94. “Gostei mais ou menos”
95. “Gostei porque é divertido”
96. “Gostei porque ajuda a relaxar”
97. “Gostei do relaxamento, ajudou a descontraír”
98. “Gostei porque a stora explica bem”
99. “Gostei dos movimentos com o corpo”
100. “Gostei do relaxamento porque podíamos criar”
101. “Foi altamente e ajudou-me muito”
102. “Gostei de ouvir aqueles sons da natureza”
103. “Gostei de relaxar com a música”
104. “Gostei de tudo, não havia nada de que eu não tivesse gostado, foi uma experiência que nunca me irei esquecer nunca mesmo, foi tudo muito bom, foi uma experiência única, que se calhar não terei mais nenhuma vez”

Obtemos, assim, o seguinte resultado:

1. Desconstracção, alívio do stress, bem estar = 46
2. Estes exercícios são importantes,
foi uma experiência interessante = 19
3. Aumento da percepção e da atenção = 8
4. Aceitação de si, auto-descoberta = 7
5. Auto-ajuda = 7
6. Criatividade = 6
7. Aceitação dos outros = 4
8. Aumento da auto-estima = 3
9. Apreciação média (mais ou menos) = 2
10. Esquecer e/ou resolver os problemas = 1
11. Desejo de continuar = 1

Ou seja:



Este gráfico permite evidenciar que a maioria dos inquiridos considera que o principal benefício das acções realizadas foi: a descontração, o alívio do stress, a sensação de bem estar ressentido durante os exercícios (1). As repostas às perguntas abertas (i.e. comentários livres...), confirmam, assim, os resultados do questionário com perguntas fechadas (cf. questionário nº 2).

II.6 – Questionário nº 3 – síntese (questionário e tabelas em Anexo p. 380-417)

O objectivo deste questionário, apresentado no final de todas as actividades, visava obter uma ideia das preferências dos alunos relativamente às linguagens, em geral. No entanto, tendo em conta a sua extensão, não foi possível uma análise exaustiva. Seleccionaram-se, todavia, as respostas que obtiveram maior número de respostas e constatou-se que a maioria dos inquiridos:

1. concorda totalmente que a fala é a única maneira de comunicar sentimentos, pensamentos, emoções, etc.. (perg. I.1.- 40)
2. concorda que os professores sorriem frequentemente na sala de aula (I.10 - 34)
3. discorda totalmente dar muita importância à aparência física dos professores (perg. II.9. – 34)
4. concorda que simpatiza com os professores (II.11 – 32)
5. concorda que a maneira como os professores se exprimem indica que querem ajudar (II.2. – 66)
6. concorda que a voz do prof. é meiga, carinhosa, (III.2 – 27)
7. concorda que o tipo de olhar mais frequente no ensino é o tipo brincalhão (IVs. 26)
8. concorda que os professores utilizam a fala para apaziguar, tranquilizar , avaliar (V.1. – 28)

Tendo em conta a conclusão obtida após comparação dos questionários e dos auto-retratos, mantém-se a mesma dúvida quanto ao rigor dos questionários. No entanto, as respostas a este questionário revelam o apreço dos alunos em relação à qualidade das interacções pedagógicas. Podemos constatar que existe satisfação neste âmbito e que uns e outros estão atentos aos sinais que facilitam a comunicação/interacção.

III - CONCLUSÃO

Após análise detalhada dos resultados obtidos, constata-se que:

I - Relativamente à observação das turmas:

- 1) As linguagens dos professores que utilizam os métodos directivos interrogativos na transmissão dos conteúdos, poderão propiciar interacções acentuadamente assimétricas, cujo principal efeito poderá ser de inibir o desenvolvimento e a construção da Pessoa dos educandos; por outro lado, o recurso desta metodologia subentende *educare*, o que parece suscitar linguagens da parte dos alunos que podem alternar entre passividade e impaciência, nervosismo, inquietude...
- 2) As linguagens dos professores que utilizam os métodos Não directivos, ou activos, indicam existir uma interacção quase simétrica, permitindo esta a construção, desenvolvimento, abertura e expressão do Eu
- 3) As interacções incidindo unicamente na transmissão de conhecimentos tendem a propiciar a existência de frieza, fechamento, contenção e distância.

II – Relativamente às intervenções, constatou-se:

- 1) A grande maioria (46,2%) dos alunos gostou de participar nas acções, preferindo os exercícios de relaxamento aos restantes.
- 2) A comparação entre o 1º e o 2º momentos (antes e depois das acções) revela que as acções exerceram um efeito positivo em mais de 50% dos alunos; de facto, a maioria das linguagens expressas nas auto-representações dos alunos no 1º momento eram fechadas, tristes, depreciativas, tornando-se abertas, alegres, assertivas, no 2º momento.

- 3) Tendo em conta estes factos, é de supor que os exercícios que visaram uma libertação de representações mentais negativas, contribuíram para adquirir autonomia e maior auto-estima
- 4) As linguagens expressas na maioria dos desenhos no 2º momento indicam que os exercícios que visaram desenvolver a lateralidade tendem a contribuir para a existência de harmonia ou simetria dos corpos, contrastando, assim, com os corpos assimétricos, ou até fragmentados, do 1º momento
- 5) Deduz-se, assim, que as linguagens testadas no decorrer das acções poderão contribuir para a construção e o desenvolvimento da Pessoa

III – Relativamente aos questionários, constatou-se que:

- 1) Uma grande disparidade entre as respostas ao questionário e a representação de si (auto-retrato): as linguagens expressas nos auto-retratos denotam a intenção de comunicar diversas emoções (contentamento, felicidade, tristeza, desagrado, fúria, frustração, inibição, etc...), em contrapartida, o sentimento implícito nas respostas dos mesmos alunos ao questionário é essencialmente de felicidade e de satisfação (escolheram a resposta “concordo”). É de questionar, portanto, se os testes projectivos (desenhos, auto-retratos, imagens do corpo) não serão mais fiáveis que os questionários²⁹⁹.
- 2) O inquérito final sobre as LNV, indicam o mesmo tipo de respostas consensuais (a grande maioria concorda sempre com tudo).

Assim, ao longo deste trabalho espera-se ter ficado patente que o auto-conhecimento é importante para o desenvolvimento e a construção de uma interacção pedagógica educativa (entendida no sentido de *educere*). Para este fim é necessário recorrer a determinadas linguagens. A análise dos resultados revelou que,

²⁹⁹ “Une personnalité est un tout complexe, qui appartient rarement à une catégorie pure. Les tests projectifs cernent cette complexité. (...) Ils permettent d’apprécier la “perméabilité de la conscience (Melanie Klein), c’est à dire sa plus ou moins grande disponibilité (ou fermeture)”, Anzieu, Didier, Les Méthodes Projectives, PUF, coll. Le Psychologue, Paris, 1980, p. 295

quer o auto-conhecimento, quer a escolha de linguagens tendo em vista esta finalidade, permitem estados de abertura, satisfação e bem-estar. Queremos poder concluir que o desenvolvimento, pleno e total, dos educandos pode depender da valorização no seio da escola destas variantes.

Devido a estes factores, nomeadamente a perspectiva da Educação implícita neste estudo, constatou-se ao longo da realização do trabalho, a incompatibilidade de uma avaliação exclusivamente quantitativa e práticas pedagógicas baseadas no *educere*. De facto, nesta perspectiva, a definição de sucesso parece não ser sincrónica, num curto espaço de tempo, com a perspectiva do *educare*. Neste caso, o facto de se ter procedido a uma focagem da auto-aprendizagem, do auto-conhecimento e da aquisição da autonomia, parece ter implicado uma relativização dos resultados. É evidente que estas afirmações levam a que seja necessário um estudo muito mais amplo, dilatado no tempo, e provavelmente realizado ao longo de um, ou mais, ciclo de estudos.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, Ada, Les identifications de l'enfant à travers son dessin, Etudes et recherches sur l'enfance, Edit. Privat, Toulouse, 1976
- Alarcão, I., e Moreira, M.A., « A Investigação- Acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos », in Sá-Chaves, I., (org.) Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional, Colecção CIDInE, nº3, Porto Editora, 1997
- Alarcão, I., « Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão » in Rangel, M., (org.) Supervisão Pedagógica - Princípios e Práticas, Campinas, SP, Papirus, (pp. 11-53), 2001
- Alcocer, Marta, *Investigación acción participativa*, in Galindo Cáceres, Jesus (Coordinador), Técnicas de Investigación, Pearson, Addison Wesley Longman, Maxico, 1998
- Antão, Comunicação na Sala de Aula, Porto, Asa, 1997
- Andrade, A.I., e Araújo e Sá, M.H.; “Da competência Linguística à Competência Comunicativa: para uma construção de Itinerários de Ensino-Aprendizagem, in *Confluências*, nº10, pp 135-159
- Araújo e Sá, M.H., Processos de Interacção Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Contributos para o Estudo das Actividades Dialógicas de Adaptação Verbal, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, 1996
- Araújo e Sá, M.H., *Interrogações a propósito de “competências para comunicar”*, Revista Intercompreensão Nº10, 2001 pp.129

- Almeida, Leandro, S. e Teresa Freire, Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação, 3ª edição, Psiquilibrios, Braga, 2003
- Alves, Rubem, A Escola com que Sempre Sonhei, sem Imaginar que Pudesse Existir, Ed. Asa, Porto, 2001
- Alves, Rubem, A Alegria de Ensinar, Edições Asa, Porto, 2003
- Amado, J., Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula, Porto, Edições Asa, 2001
- Anzieu, Didier, Les Méthodes Projectives, PUF, Col. Le Psychologue, Paris, 1980
- Apostel, L. Communication et action. In Langage et contexte. H. Parret et L. Apostel eds., Benjamins, Amsterdam, 1980
- Arruda, Ângela, Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género, Cadernos de Pesquisa nº117, Nov. 2002
- Bachelard, Gaston, A Poética do Espaço, Livraria Martins Fontes Editora Lda, Col. Tópicos, São Paulo, Brasil
- Bates, Elisabeth & Dick, Frederick, Para além da Frenologia : Cérebro e Linguagem no próximo milénio, University of California, San Diego, 1999
- Bateson e al., La Nouvelle Communication, Ed. Seuil, Essais, Points, 1981
- Bardin, Claude, L'Analyse de Contenu, Puf, Coll. Le Psychologue, Paris, 1983
- Bellack, A. Et al., The Language of the Classroom, Teachers College Press, New York, 1966
- Bernstein, The Structuring of Pedagogic Discourse, Routledge, London, 1990

- Berthier, Nicole, Les Techniques d'enquête, Méthodes et exercices corrigés, coll. Cursus Sociologie, Ed. Armand Colin, 2000

- Birdwhistell, R.L., El Lenguaje de la expresión Corporal, Ed. Castelhana. Col. Comunicación Visual, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, S.A., 1979

- Blanchet, A., L' Interaction et ses Processus d'Influence, Presses Universitaires de Grenoble, Psychologie Française, vol. 44, nº4 Grenoble, 1999

- Bloom, B.S., Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York, Mckay, 1956

- Boaventura Sousa Santos, Um Discurso sobre Ciências, Edições Afrontamento, Porto, 1987

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C., Les Heritiers. Les Etudiants et la Culture, Editions Minuit, Paris, 1964

- Bourdieu, Pierre, O Poder Simbólico, Memória e Sociedade, Lisboa, Difel, Difusão Editorial, Lda, 1989

- Boutet, J., Construire le Sens, Peter Lang, Bern, 1944

- Boyer, Y. "Iconicité et Gestes", in Cavé, C., Guaitella, I., e Santi, S., (eds.), *Oralité et Gestualité. Interactions et Comportements Multimodaux dans la Communication*, Actas do Colóquio Orage, 2001, Paris, L'Harmattan (p.215-218)

- Capucho, F., Je Voudrais Dire un Petit Mot: Langage et Pouvoir, Viseu (Texto policopiado) 2000

- Carvalho, H. (1983). Teoria da linguagem: Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas (Vol. I). Coimbra Editora, Coimbra, 1983

- Castro, R. “A aula de Português: um contexto especializado de comunicação”, in F. Sequeira e tal. (org.), O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas, Braga, Universidade do Minho, 1989

- Castro, R. 1991, Aspectos da Interacção Verbal em Contexto Pedagógico, Lisboa, Horizonte,

- Castro, R. e al., A Interacção Verbal em Contexto Pedagógico, Perspectivas de análise, in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em Portugal, Porto, SPCE, 1991

- Cicurel, F., Lebre, M., & Petiot, G. (coord.), Discours d’Enseignement et Discours Médiatiques, Pour une Recherche de la Didactique, Les Carnets du CEDISCOR, nº2, 1993

- Cohen, L.Y, L. Manion, Métodos de investigación educativa, Madrid, La Muralla, 1985

- Cook, M., “Regard et Regard Reciproque dans les Interactions Sociales”, in Cosnier, J. e Brossard, A., (dir.) La Communication Non Verbale, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 125-144

- Correia, José Alberto, Para uma Teoria em Educação, Porto Editora, Colecção Ciências da Educação, Porto, 1998

- Correia, José Alberto, As Ideologia Educativas em Portugal nos últimos 25 anos, Cadernos Pedagógicos, Asa Editores II, S.A., Porto, 2000

- Correia, José Alberto, in *A Construção Científica do Político em Educação*, Rev. Educação, Sociedade & Cultura nº15, 2001

- Correia, José Alberto, *Da Mediação Local ao Local da Mediação: Figuras e Políticas*, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CHE) da FPCE-UP, Revista Educação, Sociedade & Culturas nº20, 2003,167-191

- Cosnier, Jacques, Le retour de Psyché, Critique des nouveaux fondements de la psychologie, Desclée de Brouwer, 1998

- Cosnier, J. et al., Les Voies du Langage, Dunod, Paris, 1982

- Cró, Maria de Lurdes, “*Ativação do Desenvolvimento no Nível Pré-escolar através da Educação Psicomotora*”, in Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação, Cidine, Aveiro, 1995

- Dabène, I. et al., Variations et Rituels en Classe de Langue, Hatier-CREDIF, Paris, 1990

- Damásio, António, O Erro de Descartes, Publicações Europa-América, Fórum da Ciência, Lisboa, 1994

- Damásio, António, O sentimento de si, O corpo, a Emoção e a Neurologia da Consciência, Forum da Ciência, Publicações Europa-América, Mem Martins, 2000

- Damásio, António, Ao Encontro de Espinosa - As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir, Publicações Europa-América, Fórum da Ciência, Lisboa, 2003

- Dennison, Paul, Kinésiologie pour enfants, Le souffle d’or, Barret le Bas , France, 1989

- Dennison, Paul, Kinésiologie, le plaisir d’apprendre, Le souffle d’or, Barret le Bas, France, 1988

- De Nuchèze, V., Sous le Discours, L’Interaction, L’Harmattan, Paris, 1998

- Descamps, Marc Alain, Le langage du corps et la communication corporelle, PUF, Coll. Pédagogie d'Aujourd'hui, 1989

- De Salins, G., 1996, « La communication et ses rituels », in H. Boyer (dir.) Sociolinguistique. Territoire et Objets, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996

- Dolon, R.J., “*Emotion, Cognition, and Behavior*”, Science's Compass Review, vol. 298, November 2002

- Ebbutt, D., Educational action research:some general concerns and specificsquibbles, Cambridgde, CIE, 1983

- Estrela, Albano, Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma estratégia de Formação de Professores, Porto Editora, Porto, 1990

- Fairclough, N., Language and Power, Longman, Harlow, 1998

- Fast, J., A Linguagem do Corpo. (trad.). Lisboa: Edições 70, 2001

- Ferrão Tavares, M. C., Les Comportements Non Verbaux des Enseignants en Classe de Français Langue Étrangère, Thèse pour le doctorat de 3^{ème} Cycle. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris – III, 1984

- Fernandes, V., Evaristo, Psicopedagogia e Psicanálise da Educação, Para uma Pedagogia Humanista, Tecnilivro, Lda, Porto, 1983

- Fernandes, V., Evaristo, Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Porto, Edições Asa, 1990

- Fernandes, V., Evaristo, Sociopsicologia da comunicação humana, Edipanta, Sta Maria da Feira, 2000

- Fernandes, V., Evaristo, Aprendizagem Humana e suas Dificuldades, Cérebro, Emoção, Mente e Acção, Edipanta, Porto, 2002

- Fernandes, Evaristo, Alunos e Professores, nas Excelências dos Comportamentos e das Aprendizagens, Edipanta Lda, Vagos, 2003

- François, F. (em colaboração), La Communication Inégale. Heurs et Malheurs de L'Interaction Verbale, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1990

- Freud, Sigmund, Textos Essenciais da Psicanálise, Vol.III A Estrutura da personalidade Psíquica e a Psicopatologia, Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1989

- Freud, Sigmund, Malaise dans la Civilisation, PUF, Coll. Bibliothèque de la Psychanalyse, Paris, 1971

- Galindo Cáceres, Jesus, (Coordinador), Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación, Pearson, Addison Wesley Longman, México, Nov. 1998

- Gil, José, Corpo, Espaço e Poder, Lisboa Edições, 1988

- Gil, José, Portugal, Hoje, O medo de existir, Relógio d'Água Editores, Col. Argumentos, Lisboa, 2005

- Gil, José, A Imagem nua e as Pequenas Percepções, Relógio d'Água, Filosofia, Lisboa, 2005

- Goffman, E., A representação do eu na vida de todos os dias, Relógio d'Água, Lisboa, 1993

- Goffman, Erving, Les cadres de l'expérience, Les éditions de minuit, 1991

- Goleman, Daniel, Inteligência Emocional, Ed.Temas e Debates, Lisboa, 1995

- Guerra, Miguel Santos, Aprender a Conviver na Escola, Edições Asa, Porto, 2005
- Hall, E.T., Le Langage Silencieux, Editions du Seuil, Paris, 1959-1984 (trad.)
- Hall. E.T., A Dimensão Oculta, Relógio d'Água, Lisboa, 1966 (trad.)
- Hanneford, Carla, La Gymnastique des Neurones , Jacques Granger, IFK, Paris, 1998
- Hayashi, R., Cognition, Empathy and Interaction : Floor Management of English and Japanese Conversation, Norwood, Ablex Publishing Corporation, 1996
- Hymes, D., Vers la Compétence de Communication, Paris, Hatier(CREDIF), 1984
- Jodelet, Denise, Psychologie Sociale des Relations à Autrui, ouvrage dirigé par Serge Moscovici, Nathan Université, Col. Psychologie Fac Paris, 2000
- Josien, Michel, Techniques de communication interpersonnelle, Les éditions d'organisation, enseignement supérieur, Paris, 1991
- Kant, E., Première Introduction à la Critique de la Faculté de Juger, trad. Guillermit Vrin, Paris, 1987
- Ketele, Jean-Marie de e Xavier Roegiers, Metodologia da Recolha de Dados, Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, Lisboa, 1999
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, Les interactions Verbales Tome II, Coll. Linguistique, Ed, Armand Colin, 1992
- Kurzon, D., Discourse of Silence, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 1998

- Lieberman, Philip, The Cambridge Encyclopedia of Human Evolution, Cambridge University Press (UK), 1995
- Liublinskaia, A.A., Desenvolvimento Psíquico da Criança, Editorial Notícias Lisboa, 1979
- Lopes, Amélia, Mal Estar na docência ? Visões, razões e soluções, CRIAPASA, Asa Editores, Lisboa, Maio 2001
- Maisonneuve, J., Psicologia Social, Paidós Studio, México, 1991
- Mendanha, V., Conversas com Agostinho da Silva, Lisboa, Pergaminho, 1997
- Mesnier, Pierre-Marie, Missotte, Philippe, La Recherche-Action, Une autre manière de chercher, se former, transformer, Ed. L'Harmattan, Paris, 2003
- Morin, E., Os Sete Saberes para a Educação do Futuro, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, 2002
- Morin, Edgar, O Paradigma Perdido: a natureza humana, Publicações Europa-America, Biblioteca Universitária, Lisboa, Edição nº6007/2005
- Moscovici, Serge e Miles Hewstone, " *De la Science au Sens Commun*", in Psychologie Sociale, PUF Fondamental, Paris, 1984
- Moscovici, Serge, La Machine à faire des Dieux, L'espace du politique, Fayard, Paris, 1988
- Moscovici, Serge, (sous la direction de), Psychologie Sociale, Puf, Paris, 1996
- Moscovici, S., Markova, I., Presenting Social Representations a Conversation, *Culture & Society*, Vol. 4, 1998

- Moscovici, Serge, *Influences conscientes e influences inconscientes*, in Psychologie Sociale des Relations à Autrui, Nathan, Université, Paris, 2000
- Mucchielli, Roger, Communication et réseaux de communications, Ed. E.S.F., Coll. Formation Permanente en Sciences Humaines, Paris, 1993 . 9^e édition
- Ndamba, J., « Le Geste comme Expression des Emotions, in Cavé, C., Gaitella, I., e Santi, S. (Eds.) Oralité et gestualité, Interactions et Comportements Multimodaux dans les Communications. Actas do Colóquio Orage 2001. Paris L'harmattan, (pp.258-261), 2001
- Novak, Joseph D. e Bob Gowin, Aprender a Aprender, Coleção Plátano, Edições Técnicas, Coll. Universitária, 1996
- Ollivier, B., Communiquer pour Enseigner, Paris, Hachette, 1992
- Paiva Almeida de, Maria Olimpia, Tese de Mestrado em Psicologia, Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na escola : Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência, Universiade Fernando Pessoa, Porto, 2003
- Pierson, Marie Louise, A inteligência relacional, Instituto Piaget, 2002
- Plantin, C. et Al. (dir.), Les émotions dans les interactions, Lyon PUL, 2000
- Popper, Karl R., O Conhecimento e o Problema do Corpo-Mente, Biblioteca de Filosofia contemporânea, Edições 70, 1996
- Posti, Marcel, La relation Educative, Puf, Paris, 1979
- Postic, Marcel, O Imaginário na Relação Pedagógica, Edições Asa, Rio Tinto, 1991
- Reich, W., L'analyse Caractérielle, Bibliothèque Scientifique, Payot, Paris, 1971

- Ribbens, Geoff, Thomson, Richard, Understanding Body Language in a Week, Hodder & Stoughton - julho 2002

- Rosen, Robert, Essays on Life Itself, New York, Columbia University, Press, 2000

- Rubinstein, S.L., Princípios de Psicologia Geral, Sensação e Percepção, Editorial Estampa, Lisboa, 1973

- Russell, Bertrand, O poder – Uma nova análise social, Editorial Fragmentos, Lisboa, 1990

- Sanden Hoffman, Daniel, A biologia de Robert Rosen, 156 Episteme, Porto Alegre, 2001

- Santo, M.E.B., Os Aprendizes de Pigmaleão, Lisboa, Edições Rolim, 1995

- Schaff, Adam, Langage et Connaissance, Ed. Anthropos, Coll. Points, Paris, 1969

- Sfez, L., Critique de la Communication, Ed. Seuil, Paris, 1992

- Simões, A., A Investigação-Ação : Natureza e Validade , Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV

- Soares, C.L., Imagens da Educação no Corpo - a Ginástica e a Estética da Rectidão, Buenos Aires, Faculdade de Educação - Unicamp, 2000 [online]

- Spire, Arnaud, O pensamento Prigogine, Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, Lisboa, 2000

- Steiner, Claude, Educação Emocional, *Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*, Ed. Pergaminho, Viseu, 1999

- Stephen Jay, Full House, A Difusão da excelência de Platão a Darwin, Gradiva, 2000

- Tavares, José, Alarcão, Isabel, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1999

- Thom, René, Esquisse d'une Sémiophysique, Physique aristotélicienne et Théorie des Catastrophes, InterEditions, Paris, 1991

- Thuan, Trinh Xuan, Le Chaos et l'Harmonie. La Fabrication du Réel, Paris, Fayard, coll. "Le temps des sciences", 1998

- Torrado, António, Da escola sem sentido à escola dos sentidos, Ed. Afrontamento, Porto, 1988

- Turner, Johanna, Cognitive Development and Education, Methuen, London and New York, 1984

- Vandenplas-Holper, Christiane, Educação e Desenvolvimento Social da Criança, Livraria Almedina, Coimbra, 1983 – título original "L'Education et Développement Social de l'Enfant, PUF, 1979

- Varela, Francisco, Autonomie et Connaissance – Essai sur le Vivant – Ed. Seuil, La couleur des idées, 1989

- Veiga, F.H., Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito, Revista de Educação, Departamento de Educação da FC da U.L., Lisboa, 1992

- Ventura de Pinho, L., Comunicação afectiva e relacional professor-aluno, a empatia na relação educativa escolar, Revista Portuguesa de Educação, 1991

- Vieira, Margarida Magalhães, Voz e Relação Educativa, Edições Afrontamento, Santa Maria da Feira, 1996
- Vigotsky, L.S. & Luria, A.R. Estudos sobre a História do Comportamento – Símbios Homens Primitivos e Criança, Artes Médicas, Porto Alegre, 1993
- Vigotsky, L.S. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem, São Paulo, Icone, 1988
- Vigotsky, L.S., La Imaginación y el Arte en la Infância (Ensayo Psicológico) Ed. Akal. Madrid, 1996
- Ventura de Pinho, Luís, Comunicação afectiva e relacional professor-aluno, a empatia na relação educativa escolar, I.E., Universidade do Minho, 1991
- Varela, Francisco, Autonomie et Connaissance – Essai sur le Vivant – Ed. Seuil, La couleur des idées, 1989
- Wallon, J., Psicologia e Educação da Criança, Lisboa, Editorial Veja, 1979
- Yang, L.C., “Prosody as expression of emotion”, in Cavé, C., Guaitella, I., e Santi, S. (eds), Oralité et Gestualité, Interactions et Comportements Multimodaux dans les Communications, Actes de Colloques Orage, 2001, Paris, L’Harmattan (pp. 209-212)



ANEXOS

INDICE

I - Acção no 1º ciclo (Escola Básica G.) - PRÉ-TESTES

I.1 - Descrição sumária da experiência	p.3
I.1.1 – Escola Básica A._	p.4
I.1.2 - Escola Básica B.	p. 7

DIARIO DE CAMPO

I.2 - Apontamentos durante o ano lectivo 2002/2003	p.10
I.3 - Apontamentos durante o ano lectivo 2003/2004	p.14

II – Acção nos 2º, 3º ciclos e Escola Secundária

II.1. - Diário de campo	p.23
II.2 – Análise do conteúdo dos diários	p.37
II.3 – Diagnostico da situação inicial	p.40
II.3.1 – Auto- retratos (síntese de todas as turmas).....	p.41
II.3.2 – Comparação 1º 2º momento em cada turma	p.50
II.3.3– Questionário Nº1	p.79
II.3.4 – Tabelas – Questionário nº1	p.80
II.4. – Avaliação das acções - Questionário nº2.....	p.104
II.4.1 – Tabelas – Questionário nº 2	p.105
II.5. – Questionário nº 3 – Inquérito final	p.114
II.5.1 – Tabelas – Questionário nº3	

PRÉ-TESTES

I - ACÇÃO NO 1º CICLO (Escola 1º Ciclo G.)

A ideia do conteúdo das acções, assim como a possibilidade da realização desta investigação, só foram possíveis graças a diversas “circunstâncias da vida“, cujo primeiro efeito consistiu num “regresso à Escola Primária” como “animadora escolar”. Apresenta-se, a seguir, uma síntese do conteúdo desta experiência.

I.1 – DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA EXPERIÊNCIA

I.1.1 – Escola Básica A

- População: alunos(as) dos 3 aos 9 anos

I.1.2. - Actividades desenvolvidas:

1) Contos

- Leitura semanal de contos em episódios
- Cada semana, resumo do extracto do conto lido na semana anterior a fim de explorar a capacidade de síntese e de concentração
- No final da leitura dos contos: cada aluno(a) escolhe um extracto, desenha-o e conta-o às outras turmas, permitindo, assim, a partilha duma informação, dum saber, dum conhecimento. Desta forma, comunicar, desenhar, sintetizar... passa a ter um objectivo concreto e útil: partilhar, relatar, informar, dar a conhecer “um segredo” (o conto escutado...)... Mais tarde atribuiu-se o seguinte título a esta actividade: “escutar para depois contar”

3) Relaxamento

4) Jogos sócio e psico dramáticos

5) Leitura silenciosa na biblioteca

I.1.3 - Momentos e duração desta primeira actividade:

4 meses, uma hora por semana para cada turma (todas as turmas participaram. Apresentamos, no final dos Anexos, o resultado final de todas “as expressões” : síntese e ilustração de um conto).

I.1.4 - Competências exploradas

Foi no decorrer desta primeira experiência que surgiram as primeiras tentativas da elaboração de uma metodologia e conteúdos que iriam ser aperfeiçoados ao longo dos anos. Foi-se, assim, ao longo do tempo afinando as seguintes competências:

A- Atenção (“Estar presente”) :

Objectivos:

- criar espaços de silêncio;
- combater a “divagação do pensamento”;
- interiorizar o esquema corporal³⁰⁰ ;
- aprender a valorizar-se e a cuidar de si mesmo;
- saber como descontraír os músculos, como reduzir a tensão, a ansiedade e o stress, e assim despertar sensações de bem estar, de auto-estima, de abertura e de confiança em si próprio;
- aprender a aceitar as inevitáveis transformações do corpo;
- descobrir como criar um ambiente descontraído, facilitador da aprendizagem;
-/....

³⁰⁰ Segundo Rosa Maria Rivas Torres “está cientificamente demonstrado que as alterações no reconhecimento e na interiorização do esquema corporal podem ocasionar sérias dificuldades na escrita.” , Rosa Maria Rivas Torres – Pilar Fernandez – Dislexia, disortografia e disgrafia, McGraw-Hill, Lisboa, Julho de 2001, p.145. Este é um dos motivos que estão na origem deste exercício.

B - Interacção com os outros e o meio

Para conseguir atingir esta difícil competência, procurou-se:

- estimular a criatividade e o deslumbramento, ao criar virtualmente espaços harmoniosos, suscitando estes uma sensação de bem estar;
- saber respeitar, valorizar e olhar para a natureza “como se fosse a primeira vez”³⁰¹;
- descobrir como gostar de si mesmo e dos outros; aprender a interagir respeitando os outros e respeitando-se;
- valorizar a sua identidade de ser humano, sendo esta, ao mesmo tempo, semelhante, e, paradoxalmente, diferente, única, porque não há nada na natureza que se repita e, portanto, cada ser é especial;
- despertar um sentido ético mas evitando as lições de moral;
- incentivar e valorizar a especificidade e características pessoais;
- aprender a apreciar e respeitar a diversidade existente entre todos os seres humanos, a nível físico, comportamental e social;
- saber identificar, validar e exteriorizar as emoções, sensações e sentimentos (“positivos e negativos” ...);
- suscitar a opção por comportamentos positivos;
- aprender a preferir a economia da cooperação em vez do desperdício da competição;
- saber apreciar e valorizar a natureza;
- .../...

³⁰¹ Com estes exercícios procurou-se, lentamente, combater e desenvolver a autonomia e o “representacionismo”, sendo este conceito é uma das ideias centrais da obra de H. Maturana e Francisco Varela.

I.1.5 - Comentários sobre a experiência

Incentivada pelo bom acolhimento destas actividades por parte da maioria dos alunos, procurou-se repeti-las noutras escolas, variando os conteúdos e as metodologias, mas tendo sempre como suporte de base - sendo este o aspecto mais importante - o desenvolvimento das competências acima indicadas e o tratamento especial em relação a TODAS as crianças, não diferenciando nenhuma.

Para desenvolver estas competências e facilitar a comunicação, era necessário inventar uma “nova linguagem”, não se baseando esta unicamente na palavra. Conforme indicado nos procedimentos da experiência, todos os exercícios exigem o uso de um certo tipo de linguagens, nomeadamente a decoração do espaço, a utilização de um certo tipo de música suave, o tom de voz, o movimento e a expressão (o mais acolhedora possível), cuja finalidade é de criar um ambiente de bem estar, de aceitação, de harmonia e de paz, assim como apaziguar e aliviar o stress.

Além disso, com estes procedimentos os alunos vão descobrindo outras formas de interacção, já não baseadas na vontade de dominar, no uso e abuso do poder, no desejo de ferir ou de destruir, mas no respeito e aceitação mútua.

Curiosamente, ou talvez nem tanto, a principal resistência veio dos adultos, o que não é de forma alguma de estranhar: os encarregados de educação têm o direito e o dever de zelar pela segurança dos filhos. Seria muito mais preocupante se tivessem revelado indiferença. No entanto, a experiência tem demonstrado que há tendência para julgar, avaliar, condenar, recusar liminarmente tudo o que é diferente, sem procurar saber se é benéfico. É sabido que o desconhecido assusta e a tendência geral é de preferir “os hábitos velhos”; por isso compreende-se e aceita-se.

I.1.2 - ESCOLA BÁSICA B.

- 1) População: alunos dos 8 aos 10 anos
(ano lectivo 2002/2003: uma turma do 3º ano
ano lectivo 2003/2004: duas turmas do 4º ano)
- 2) Actividades desenvolvidas:
 - Leitura de contos por grupos
 - Cada grupo conta ao outro o conto que ouviu, ou seja a actividade:
“escutar para depois contar”
 - Expressão corporal (dança, ginástica cerebral, etc...)
 - Psico e socio drama (lenta e suavemente, aperceber-se da natureza das emoções implícitas nas interacções ...)
 - Relaxamento
- 3) Momentos e duração das acções: uma hora por semana durante dois anos
- 4) Comentários sobre a experiência

A ideia de intervir nesta escola surgiu no seguimento do ambiente de agressividade e de violência que aqui reinava, de que resultaram vários acidentes, alguns deles graves, e provocados por alunos das turmas onde foi decido actuar.

É possível que um dos factores que podem, eventualmente, explicar esta situação, seja a mudança de professora. A qualidade da interacção Encarregados de Educação/alunos/ professora durante os dois primeiros anos tendo sido excelente, quando esta professora anunciou no final dos 2º ano, a decisão de se reformar, a reacção da maioria dos alunos e dos EE, foi de rejeição à mudança. Assim sendo, era de prever que qualquer professora teria grandes dificuldades em ser aceite. À partida, seria necessário ultrapassar a silenciosa hostilidade perante a contrariedade de ter de mudar os hábitos instalados.

No entanto, estes dados só explicam, em parte, o ambiente de violência e de agressividade acima referido. Acrescido a estes, é preciso ter em consideração outros factores, como, por exemplo, o ritmo de vida acelerado das famílias, as pressões que cada individuo se impõe, as necessidades, algumas delas dispensáveis, que se quer a todo custo satisfazer, a pressão para ser o melhor, ou seja, a cultura de competição feroz existente no meio académico ao qual pertencia a maioria dos Encarregados de Educação desta turma, e outros factores...

Assim, nos universos da privacidade familiar, e também da sala de aula, tanto pode existir a harmonia como a agressividade ou até a violência; este ambiente, quer queiramos ou não, influencia ou condiciona os comportamentos.

Por todos estes motivos, foi decidido, com o consentimento da nova professora, aparecer “silenciosa mas firmemente” todas as quartas feiras, das 13h30 às 14h30. É preciso referir que o Decreto Lei nº115-A- 98 de 4 de Maio, Artigo 26º determina que compete às escolas:

f) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação

e) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural

Além disso, o artigo 41º, da mesma Lei, estipula que “o direito de participação dos pais na vida da escola (...) concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativos da escola.”

Durante este primeiro ano lectivo (2003/2004) as intervenções basearam-se no seguinte esquema :

- separação da turma em dois grupos
- leitura de um conto a cada turma por etapas ou extractos, seguindo o procedimento acima referido (A Floresta” e o “Rapaz de Bronze” de Sophia

de Mello Breyner). No final da leitura de cada extracto, debate sobre os temas abordados nesses excertos. Como já dissemos, no final da leitura dos contos, cada grupo apresentou o conto que ouviu ao longo do ano, ao outro grupo.

- Todas as sessões eram concluídas com exercícios de “relaxamento”, visando as competências referidas acima
- Para obter uma avaliação do efeito das acções, além do que podíamos observar pelos comportamentos, recorremos ao desenho da figura humana, de preferência o auto-retrato, no início e no fim das actividades.

DIÁRIO DE CAMPO (alguns apontamentos³⁰²)

I.2 - Apontamentos durante o ano lectivo 2002/2003

4^a feira dia 12.02.03

Os alunos estavam muito agitados: porquê? Como resolver o problema da indisciplina? Será falta de firmeza? Excesso de compreensão? Uma aluna disse para não ter medo de expulsar os rapazes da sala. Temos observado esta atitude constante das raparigas em relação aos rapazes. Parece que as raparigas já não toleram as infantilidades e caprichos dos rapazes. Muito mais maduras que eles, sobretudo nesta idade da pré-adolescência, elas sabem qual é o papel e comportamento que devem ter na escola. Assim, elas desempenham as tarefas com sentido de responsabilidade, enquanto os rapazes parecem tender para prolongar a infância.

É possível que esta situação se deva ao tipo de educação que existe na família... Ou então existirá uma tendência cultural para desculpar uns e exagerar a responsabilidade de outras?

Só a escola e a família, ao tomar consciência destes factos, poderá alterar estes comportamentos. Quanto mais responsabilidade mútua houver, melhor sociedade futura poderá existir.

7/04/03

Reflectindo sobre a dificuldade de impor disciplina, é possível que a explicação se deva ao facto de haver da nossa parte uma grande compreensão face às “traquinices”

³⁰² Nem sempre houve oportunidade de tomar nota dos acontecimentos. Passamos a relatar alguns apontamentos.

por considerar que uma criança parada pode significar alguma manifestação de “ausência de vida”.

A compreensão leva evidentemente a que exista na sala de aula algumas derrapagens comportamentais, principalmente da parte dos rapazes, como referido acima. Mas, ao longo do tempo eles compreendem que, não havendo resistência, nem oposição, não há necessidade de provocar, e então acalmam-se. No entanto, no início de cada sessão, perde-se algum tempo até se obter o ambiente de calma indispensável aos exercícios acima referidos. Demora até interiorizarem que é possível existir outro tipo de interacção, ou seja, sem necessidade de oposição para descobrir os limites.

Mas, na realidade, é possível que as crianças já saibam os seus limites. O que eles não sabem são os limites dos adultos. Quando deparam com um adulto aberto, aceitando-os incondicionalmente, desistem do confronto. Então, instala-se uma interacção baseada no afecto e no respeito mútuo. Por outro lado, o facto de saberem que existe algures uma pessoa que os aceita como são, traz-lhes uma segurança, um bem-estar que se traduz, às vezes, pelo adormecer durante o relaxamento. O que eles querem é estar ali, descansados, protegidos, sem stress, sem desafios, para depois regressarem às suas vidas com mais força. O que oferecemos é, assim, “um tempo de sossego”, muitos deles podendo regressar “à vida ” diferentes. Para alguns, surge, então, a vontade de construir, de criar, em vez de destruir. No entanto, até atingirem e descobrirem essa preferência, é possível que ainda perduem muitos conflitos.

23 de Maio de 2003

No decurso da actividade de relaxamento, temos explorado as capacidades criativas a fim de desenvolver e equilibrar os dois hemisférios cerebrais. Baseando-nos nas recentes pesquisas sobre o cérebro humano, sabemos que é fundamental “alimentar” de maneira construtiva o “armazenamento” de imagens que possuímos na memória. Este procedimento permitiria combater as lembranças menos boas e optar, se assim o desejarmos, pelas imagens positivas, o que pode contribuir para uma mudança de

comportamento e até eliminar as emoções destrutivas. A mente funcionaria, então, como uma televisão: tanto podemos ver canais que suscitam estados de bem estar, como optar por aqueles que provocam sensações desagradáveis, ou até ceder a manipulações. Ao resistir à tentação dos “canais” onde só passam informações ou imagens incomodativas, está-se a resistir à poluição mental, logo a evitar diversos malefícios.

Aliás, sobre a hipótese de as nossas opções poderem alterar o cérebro, Richard Davidson afirma que: “o uso de certas práticas de meditação para alterar o funcionamento cerebral e outras actividades corporais a longo prazo podem ter efeitos duradouros. Estamos aqui a abordar a ideia de realmente modificarmos o comportamento alterando o cérebro de modo duradouro.”³⁰³

Para melhor “alimentar esse armazenamento de imagens” foi pedido aos alunos que olhassem com atenção para o meio ambiente. Este exercício foi inspirado no poema de Teixeira de Pascoais:

*“Ninguém contempla as coisas admirado
Dí-r-se-á que tudo é simples e vulgar...
E se o olho a flor, a estrela, o céu doirado,
Que infinita comoção me faz sonhar!*

*É tudo para mim extraordinário!
Uma pedra é fantástica! (...)
(.../...)
É tudo luz e voz! Tudo me fala”*

Teixeira de Pascoaes, O poeta, I³⁰⁴

³⁰³ Daniel Goleman, *Emoções destrutivas e como dominá-las*, Temas e Debates, Lisboa, 2003, p.403
Daniel Goleman acrescenta que Richard Davidson “acredita que a plasticidade neuronal (a capacidade que o cérebro tem de ir adquirindo novas formas à medida que a experiência o vai moldando) irá dar uma nova forma à Psicologia num futuro próximo. Ibid.

³⁰⁴ Porque “....a essência das coisas é de natureza poética e não científica...”

Na sessão seguinte, comentou-se com cada grupo, um extracto dos respectivos contos.

No caso do Rapaz de bronze, escolhemos a seguinte situação:

Quando a Comissão de Organização do Grande Baile das Flores se reuniu para decidir quem iria convidar para o Baile, a Rosa disse:

“Eu pensava que se convidavam todas as flores”

Mas a Tulipa tinha outra opinião:

“Temos de escolher as flores mais bonitas, as mais célebres, as de melhor qualidade”

Então o Rapaz de Bronze acrescentou:

“todas as flores são bonitas. Um Tojo e um Nardo são diferentes e é por isso que o mundo é tão bonito”.

Estas réplicas foram o pretexto para conversar livremente, sem censura, nem moralismos, sobre:

- o tipo de emoções ou sentimentos que poderiam sentir as flores que não seriam convidadas se o Rapaz de Bronze não interviesse
- o que significa ser “mais bonito, mais célebre, de melhor qualidade”

Sobre o conto A Floresta :

O Frade disse ao Bandido:

“Irmão, a vida que levas é uma vida de fera e não uma vida de homem. Roubar é uma coisa feia, mas matar é muito pior”

Mas o Bandido riu às gargalhadas e respondeu:

“Os mais fortes têm o direito de roubar e matar os mais fracos. Nós somos os mais fortes e por isso temos o direito de fazer tudo quanto queremos”

Também aqui, falamos livremente sobre:

- o tipo de emoções e sentimentos que pode sentir quem rouba e mata e quem é “fraco”

- os mais fortes/mais poderosos/mais ricos/mais inteligentes/mais velhos, etc... terão o direito de bater/dominar/ humilhar/ matar... ?

Na 2ª feira 23 de Junho 03

- Apresentação do resumo das histórias. Cada grupo contou ao outro a história que ouviu
- Auto-retrato

Observações no seguimento da comparação dos auto-retratos realizados pelo grupo no início – 3/12/03 e no final 23 de Junho 2003

- As linguagens que uns e outros utilizam para desenhar como se vêem, após aproximadamente um ano de convívio (uma hora por semana) indicam que fizeram um bom aproveitamento desta experiência. Há esperança de que as sementes dêem bons frutos e que todos estes alunos e alunas venham a ser ... o que desejarem ser...

I.3 - Apontamentos durante o ano lectivo 2003/2004

Depois da análise/reflexão do ano precedente, cresceu a necessidade de intervir de maneira mais incisiva e relacionada com a vivência da escola. Constatámos no início deste ano lectivo uma mudança no comportamento dos alunos.

De referir que, durante este ano lectivo decidimos trabalhar com outra turma. Tendo a professora aceite o desafio, organizámo-nos de maneira a intervir uma semana numa turma (continuação com a turma do ano passado) e outra semana na outra turma, todas as quartas feiras, sempre durante uma hora (13h30-14h30)

19 de Novembro de 2003 – 1ª sessão na sala da Prof. B.

O que fizemos :

- 1) escolher uma imagem
- 2) dizer a razão da sua escolha
- 3) fazer o auto-retrato

Constatámos que, de facto, existe nesta turma uma agitação surpreendente, manifestando-se na ausência de respeito mútuo, numa total ausência de regras, etc... O ambiente é... assustador. Onde está a origem do problema? É possível que a falta de respeito se deva aos seguintes factores:

- alunas e alunos filhos de mães e pais com poder económico e estatuto social superior ao da professora
- cansaço e desânimo da professora que está no fim da carreira
- métodos antigos, desactualizados em relação às necessidades das alunas e alunos
- aparente desejo mútuo de “não estar ali” – a professora ansiosa por sair do ambiente da escola, as alunas e alunos querendo talvez ficar em casa a ver televisão e não vendo qualquer utilidade nos conhecimentos que a escola tem para oferecer
- vontade de uns e outros de se agredirem perante o incómodo gerado, crescendo este de dia para dia

- conflito de valores: os do meio envolvente focados nos bens materiais e os da escola baseados na aquisição dos conhecimentos
- eventual discurso em casa e em conversas sociais de depreciação ao ensino e, também, evidentemente em relação aos professores, estabelecendo comparações, avaliando-os em frente dos filhos, etc, etc...
- será que este ambiente “aterrador” também se deve ao facto de não haver na escola objectivos definidos, ficando cada professor entregue à sua vontade e “capricho”?

4 de Dezembro 03

O que fizemos:

1. Jogo das estátuas
2. Exercício de respiração: emitindo sons (vogais)
3. Relaxar o corpo – alternando entre tenso/relaxado.

Estes exercícios parecem agradar e acalmar os alunos.

11 de Dezembro 03

Idem sessão anterior com outras regras .

Este grupo tem muita dificuldade em concentrar-se e acalmar-se.

Verificámos que há alunos que têm poder sobre os docentes. Talvez a situação tenha chegado a um ponto de saturação mútua.

21 de Janeiro 2004

Intervenção na sala da Prof. B e depois na sala da Prof. A

Nesta última sala, foi uma satisfação constatar que ao chegar à sala, os alunos bateram palmas... E depois, dança, respiração e relaxamento. Não há comparação com o ano passado. Eles estão irreconhecíveis....

Na turma da Prof. B fizemos um levantamento das opiniões dos alunos para preparar um “inofensivo debate”... Há urgência em fazer algo, mas é preciso pensar bem no tipo de acção para não se cometer injustiças... porque a responsabilidade é... de todos...

28 de janeiro de 2004

Sala da prof. B

Debate sobre os aspectos positivos e negativos na escola: encontrar soluções para os aspectos menos bons.

Há visivelmente grande necessidade de diálogo entre alunos e professores. Cada um teria muito a ganhar se houvesse espaço para expressar os seus sentimentos e emoções. Durante este exercício ficámos com a firme convicção que professora e alunos ignoram o que uns e outros sentem sobre os seus respectivos comportamentos.

Surgiu, assim, um espaço de conhecimento mútuo que, se for bem aproveitado, poderá ajudar a todos. Aos nossos olhos (esperamos que aos olhos da professora também) os alunos passaram a ser “pessoas”, além de serem “alunos e alunas”... Estão na escola para aprender, certo, mas também são “seres com emoções”... Pode parecer óbvio, mas no seio da escola esta evidência parece ser ignorada. Não há espaço para “o sentir”, mas unicamente para “o saber” como se um aspecto e outro não estivessem implicitamente inter-relacionados.

Por outro lado, foi gratificante constatar o facto de todos os alunos, mesmo os mais fechados ou os mais introvertidos... expressarem o que sentiam... Até eles próprios ficaram surpreendidos com eles mesmos. É como se tivéssemos aberto uma porta....

Juntamente com o contentamento, veio a grande preocupação em não trair a confiança. O fundamental desta sessão é de constatar que “as feras” terríveis das precedentes sessões se tornaram “humanos”, com grande desejo de o serem e de assim se manterem. O pior é que há grande receio de não haver maturidade da parte dos

adultos para ajudarem estes seres a desenvolverem-se com “inteligência e sabedoria”. É possível que Encarregados de Educação, professores, etc...se vão “encarregar” de destruir o pouco semeado, desnaturando o propósito pretendido... Mas “as tempestades nunca fizeram desanimar os verdadeiros agricultores”; dia após dia, o agricultor semeia sem pensar se as sementes darão bons frutos... tanto mais que não se pode controlar as variáveis que contribuem para o crescimento das sementes: boa terra, sol, adubos e água na medida certa, etc...

Ficamos a saber que, depois desta sessão, a professora pediu aos alunos para lhe escreverem uma carta... Uma porta, mesmo que pequenina, abriu-se...

4ª feira 4 de Fevereiro 2004 – Sala da Prof. A

Início de vários exercícios que foram retomados nas sessões seguintes, nomeadamente:

1. Dança e mímica (exteriorizar as emoções e sentimentos ao mesmo tempo que dançam...)
2. Jogo de “furar”. Em roda, apertar para formar um grupo coeso. Ficam de fora alguns (os mais tímidos) que tentam entrar na roda (todos tentaram, sem inibições. Todos se esforçaram.)
3. Jogo da cabra cega. Um a um dentro da roda, com os olhos tapados descobrir, pelo tacto, quem tocam a fim de permitir a aceitação mútua
4. Jogo do lenço: descobrir e conseguir expressar os afectos
5. Relaxamento

4ª feira 1 de Março 04 na sala da Prof. A

Dia de tensão. Grande alvoroço na sala. A situação dramática vivida no recreio, tendo, mais uma vez como alvo o aluno que vive num bairro social... Esta situação foi o pretexto para desdramatizar os conflitos fazendo deles um “teatro”, de forma a permitir que se tome consciência da complexidade das interacções/papéis... (“um réu” pode ser uma vítima, um advogado pode ser um “réu”, um juiz pode ser advogado, etc...).

Sugerimos, então, a organização de um “julgamento”, com advogados, juízes, réus, testemunhas, etc.. No decorrer do jogo, foi possível observar o seguinte:

- o “réu” não conseguia defender-se, manifestando muito constrangimento
- durante “o julgamento” a turma apercebeu-se que as coisas não eram assim como estavam a descrever no início
- o aluno que mais hostilizava “o réu”, e que, curiosamente, aceitou ser o seu advogado de defesa, terminou por encontrar circunstâncias atenuantes e até o defendeu.
- o “advogado de acusação”, não conseguindo encontrar argumentos válidos para acusar o réu, ficou muito nervoso, e apercebendo-se da injustiça que estava a sobressair, colocando em risco a sua velha hostilidade em relação ao “réu”, desatou aos berros
- a credibilidade e seriedade da “testemunha ocular” foi posta em causa
- a maioria das raparigas manteve-se silenciosa, atitude, aliás, recorrente
- ficámos a saber que “o réu” estava naquela escola há menos tempo que os outros alunos, e que por isso, e mais outros factores, estava a ser difícil fazer amigos, apesar de bem o desejar (confessou ele...)

Fomos depois para o ginásio. Foi feito um jogo para tomar consciência do território ou do espaço individual. Ao juntarmos os espaços toma-se consciência dos grupos ou “tribos”. Alguns elementos ficaram de fora e tentaram entrar no grupo. Não se dão indicações de como devem agir uns e outros para observar como reagem aqueles que querem entrar, e como os que estão fora procedem para penetrar no grupo. No final discute-se como procederam uns e outros, perguntando se não havia outras maneiras de proceder para uns e outros.

Para acentuar a ideia de união, juntam-se em forma de flor. De roda e de costas viradas, sentados, costas direitas é a flor fechada de noite, costas curvadas é a flor a abrir, deitados com os pés para dentro é a flor aberta, durante o dia, a apanhar sol.... Pode parecer um exercício pueril mas permite visualizar a ideia de união, na medida em que cada aluno(a) é uma pétala... e quando falta uma pétala a flor fica incompleta.

Terminamos a sessão com o relaxamento

17 de março 04 – na sala da Prof. B

- 1) Introduziu-se a boneca russa para ilustrar a frase do Princepezinho: “o essencial é invisível aos olhos...”
- 2) Fez-se de seguida o jogo da floresta, com árvores e coelhos escondidos dentro da toca. Um caçador quer caçar os coelhinhos escondidos cheios de medo. Faz-se sentir o medo.

Em jeito de brincadeira foi-se verificando que a escolha dos “coelhos” a eliminar, pela professora, está relacionada com a classe social a que pertencem os alunos: corrupção inconsciente? Condicionada pelo meio?

- 3) Exercício da flor
- 4) Relaxamento muito breve

29 de Março de 2004

Para celebrar a Páscoa que se aproxima – fizemos o jogo da floresta seguido dum debate para saber o que sentiram. Foi o pretexto para abordar levemente alguns conflitos decorridos durante a semana e, assim, permitir que os implicados reflectissem sobre os seus actos. Acho que conseguimos.

5ª feira 22 de Abril de 2004

Sala da Prof. B

Passam-se situações na escola que os pais estão longe de imaginar. O dia é bastante longo e muitos acontecimentos sucedem. Certamente eles nunca irão saber o que os filhos sentem, e estes terão de resolver sozinhos os dramas que vivenciam. É possível que o crescimento se faça a este preço, sem a protecção dos pais e mães, mas...

há limites. Quotidianas humilhações, injustiças, discriminações, sem que ninguém se oponha, como se fosse natural. Os alunos são protegidos se tiverem pais ou mães influentes, caso contrário andam ao “Deus dará”. Foi devido a uma série de situações presenciadas que começou a crescer um sentimento de indignação. O bom senso aconselha a necessidade de formar professores que sejam o mais isentos possível nas suas relações com todos os alunos.

As frustrações, carências e a complexidade das vivências dos adultos podem prejudicar o tipo de comunicação com os/as alunos/as, deixando marcas para a vida inteira.

19 de Maio de 04

Sala da Prof. B. Vamos conseguir superar o mal-estar.

20 de Maio 04

Sala da Prof. B

Não se pode impedir a qualquer pessoa que se sente incomodada com uma situação de exprimir o que sente; por isso, temos de aceitar todas reacções, quer elas sejam agradáveis ou desagradáveis; além disso os/as professores/as (também) são seres humanos e (também) têm as suas limitações. O problema que se coloca na sala de aula é o facto de os/as alunos/as presenciarem, observarem, e ficarem com essas lembranças ... para sempre. Voltamos a repetir: é necessário fazer algo para que mudanças reais aconteçam... nas salas de aula, espaços tão privados como os lares, onde as crianças e jovens também vivem dramas, sem escapatória... Em casa, não tendo possibilidades económicas para escapar à situação, a única saída é... esperar impacientemente o crescimento. Na escola, a situação é idêntica: é preciso esperar... para, a maioria, engrossar a lista dos desempregados. Há que acreditar que cada um encontrará uma maneira de realizar os seus sonhos. Assim o desejamos.

Foram trabalhadas:

1. a ideia de unicidade de cada objecto e ser da natureza
2. as várias maneiras de olhar para as coisas
3. as várias “linguagens” para exprimir algo, o que permitiu descobrir a particularidade das expressões dos outros...

Junho 04 (redacção deste apontamento no dia 30 de Julho 04)

Constatação de mudanças na sala de aula. A professora terá, ela também, beneficiado das acções? É possível que, de alguma forma, algo tenha ficado, para o bem ou não, tudo depende de cada um, das opções que fazemos. E isso é liberdade.

Presente de fim de ano: uma capa com os seguintes poemas (juntamente com os auto-retratos, devolvidos...):

Pág. 1 : Os meus auto-retratos

Pág. 2: Todos diferentes, todos únicos (Iguais na diferença)

*“Somos todos irmãos,
Somos todos diferentes,
Somos todos únicos.*

*Há uns que têm bico,
outros que têm dentes,
outros que têm escamas,
outros que têm asas.*

*Na terra e na água
fazemos nossas casas.*

*Há uns que rastejam,
outros que voam pelo ar,
Outros que nadam a quatro patas.*

Nós cá gostamos de andar.

*Somos todos diferentes e únicos,
mas todos queremos bem
à boa terra, à boa natureza
que é a nossa mãe. “*

Luisa Ducla Soares e Manuela Bacelar, “Os ovos misteriosos”, Ed Afrontamento, 1994 (adaptação)

Pag. 3: *Ser criança é.....aprender*

AS CRIANÇAS APRENDEM O QUE VIVEM

“Se uma criança vive na crítica aprende a condenar
Se uma criança vive na hostilidade aprende a agredir
Se uma criança vive com medo aprende a ser apreensiva
Se uma criança vive na compaixão aprende a perdoar-se
Se uma criança vive no ridículo aprende a ser tímida
Se uma criança vive na inveja aprende a cobiçar
Se uma criança vive na vergonha aprende a sentir-se culpada
Se uma criança vive na tolerância aprende a ser paciente
Se uma criança vive com encorajamento aprende a ser confiante
Se uma criança vive com aplauso aprende a valorizar-se
Se uma criança vive na aceitação aprende a amar
Se uma criança vive na aprovação aprende a apreciar-se
Se uma criança vive no reconhecimento aprende que é bom ter objectivos

Se uma criança vive com generosidade aprende a partilhar

Se uma criança vive na honestidade e na justiça aprende a ser verdadeira e justa

Se uma criança vive em segurança aprende a confiar nela e nos outros

Se uma criança vive na serenidade aprende a encontrar paz dentro de si

Se uma criança vive na amizade aprende que é bom viver neste Mundo”

Dorothy Law Nolte (1982) (adaptado)



P.S. “Quanto melhor seremos, melhor mundo teremos”

ACCÃO NOS 2º E 3º CICLOS

II.1 – Diário de Campo -

II.1.1.- Introdução

Estes apontamentos foram tomados durante a observação e após as gravações e as acções. Para realizar este trabalho foi necessário ultrapassar muitas barreiras, nomeadamente:

- 1) diversas resistências
- 2) preocupações de ordem ética: limites do “Sujeito”/Direitos do “Objecto”

Escola A

1/03/04

O professor convidou para que assistíssemos à aula. Só para observar. Foi simpático. Preocupações de ordem ética.

Sumário da aula de hoje: A poesia de Miguel Torga – análise de poemas

O professor faz perguntas para despertar o interesse dos alunos. Alguns alunos respondem sem grande entusiasmo. Após um curto espaço de tempo, o professor intervém “ditando a sua leitura”; os alunos escrevem “consensualmente”³⁰⁵ (o que

³⁰⁵ Esta aula (assim como a maioria a que assistimos) confirma o estudo realizado por Emília Ribeiro Pedro, nomeadamente em relação ao tempo de fala em sala de aula. De facto, a conclusão da análise dos dados do referido estudo indica que “objectivamente mais do que 50% de cada aula ([confirmando] Flanders, 1970 e Gaustafsson, 1977) é preenchida pela actuação linguística do professor. (...) Além disso, mesmo se o resto do tempo é preenchido pela participação dos alunos, esta participação é muito limitada pelo controle do professor: ele estrutura, solicita, verifica o que está certo ou errado, o que deverá ser

revela que, ou não são capazes de tomar notas, ou que os comentários do professor são sagrados ?...)

Gesto frequente do professor para impor silêncio: o dedo na boca e “chut”... com sobranças carregadas, semblante sisudo, expressando contrariedade e muita determinação... Apesar de aparência frágil, revela muita autoridade e “força”, o que permite obter uma sala sem qualquer ruído; os alunos obedecem ao menor gesto de intimidação (olhar severo, gesto impondo silêncio, etc...).No que diz respeito à disciplina, este método dá resultado. Os alunos obedecem, mas.... trata-se de uma aula de português, onde a expressão oral é um dos critérios de avaliação, aliás eles são “intimidados” a participar³⁰⁶, é-lhes pedido que expressem opiniões que acabam sempre por ser, também, pessoais; e durante a exposição das ideias não é só o/a professor que avalia, mas toda a turma, ou seja os/as colegas. Ora, estes alunos estão em plena puberdade, e, nestas idades (quicá sempre) a auto-estima é fundamental.... É, então, de questionar se as interacções não serão mais importantes que a avaliação do/a professor(a). Assim, para conseguirem ousar falar é necessário ultrapassar a barreira do olhar dos colegas e a intimidação da(o) professor. É de supor que só os mais temerários(as), ou aqueles que têm em casa um forte apoio, é que conseguirão vencer estas barreiras.

Por todos estes motivos, e outros mais complexos, nesta turma, como em todas, há alunos(as) que permanecerão silenciosos durante todo o ano, ou até durante toda a escolaridade. Assim, enquanto uns descobrem o poder que se adquire com a palavra³⁰⁷, outros aprendem a não falar (ou seja auto-censurarem-se), o que não é a mesma coisa que o silêncio, por opção. O medo de falar leva à negação de si mesmo, à anulação... Poderemos, então, supor que em todas as disciplinas, durante todo o dia, todos os dias,

aprendido e o que deverá ser ignorado”, Ribeiro Pedro, Emília, O Discurso na Aula, Lisboa, Ed. Rolim, p.103

³⁰⁶ A mesma autora refere que “no discurso pedagógico, a distribuição de papéis conduz a uma situação onde é o professor que controla o conhecimento legítimo, assim como a capacidade de transmitir. Ao contrário, os alunos respondem ao professor. O que lhes é fundamentalmente pedido é que respondam. (...) [assim], o papel do professor [é de ser essencialmente] solicitador e controlador” apesar de variar conforme o extracto social dos alunos. Ribeiro Pedro, Emília, O Discurso na Aula, Lisboa, Ed. Rolim, p. 92-100

³⁰⁷ Contrariamente ao que se podia supor, os resultados da análise de dados sobre “quem fala na aula” ou como a autora deste estudo acima referido rectificou “quem fala... além do professor?” indicam que “parece ser difícil localizar os alunos silenciosos num grupo social específico – poderíamos dizer que, a este respeito, a igualdade atingida pela escola é perfeita” Ibid. p. 115

todos os anos, alguns alunos(as) vão aprendendo a construir uma personalidade muda por condicionamento e não por motivos biológicos. Sendo assim, perguntamo-nos se os verdadeiros mudos não terão uma personalidade mais estruturada que os “mudos devido ao medo”...

Nota-se que vários alunos estão “ausentes mentalmente”, pelo olhar vago, cansado, distraído e rosto pousado no queixo. Não há dúvida que o professor tem a turma na mão; não há qualquer ruído, os alunos obedecem ao menor gesto de intimidação, mas, além dos benefícios a nível da disciplina, o resultado não será também de monotonia, ausência mental, tédio?...

8/03/04 : 1ª gravação – aula de 60 mn – ver gravação da aula

29/03/04: 2ª gravação.

Um grupo apresentou trabalhos, mas não quis ser filmado.

Os rapazes reagiram (risos nervosos) ao tema do divórcio. Nota-se que a turma, na generalidade, está interessada, ou preocupada com assuntos relacionados com a vida familiar. Falou-se de:

- O divórcio
- Solidão dos jovens devido à separação dos pais
- A dor causada pela ausência e desinteresse do pai...
- A sensibilidade das autoras
- A revolta dos jovens

A autoridade do professor continua inquestionável. Uso frequente de gestos autoritários, como, por exemplo, o braço indicando “stop!” Atitudes de respeito, firmeza... É possível que esta autoridade seja indispensável, nesta turma e nesta escola... É possível... mas... Correção de alguns trabalhos.

2/04/04 - Diagnostico do estado inicial (auto-retrato)

3/05/04 : 3ª gravação

14/05/04 : 4ª gravação (Ver grelha de observação).

Acção nº 1 – 14/01/ 2005-

- 1) Breve apresentação dos objectivos das acções.
- 2) Referência a algumas teorias para facilitar as intervenções

Comentários:

Notou-se alguma resistência, pela parte de alguns alunos; outros mostraram-se interessados. Não se pode agradar a todos... Mas no final, ficou a sensação de que mesmo os resistentes “baixaram as armas”. No entanto, duvido que a maioria queira participar na experiência. Há no ar alguma desconfiança. Ainda não conseguimos saber o motivo, mas resistências há. Estas põem, evidentemente, em causa os resultados e um dos objectivos: como avaliar o efeito das acções no aproveitamento, havendo resistências “internas e externas”?

Acção nº2 : 28/01/05

Como tínhamos deduzido, ficaram para assistir poucos alunos. Seria mais fácil se houvesse possibilidades (algum “feed back”) para expor dúvidas e preocupações. Este trabalho solitário e “silencioso” é uma prova de fogo. A desconfiança é generalizada, o que exige grande esforço para persistir. O sentimento recorrente é de estar a remar contra a maré mas ao mesmo tempo não se consegue deixar de acreditar que estamos no caminho certo.

Tendo em conta a idade deste grupo, foi considerado oportuno iniciar a sessão com uma pequena introdução e depois exercícios.

Nesta acção a assinalar o seguinte:

A sessão correu bem, mesmo existindo nervosismo e desânimo. É possível que uma conversa telefónica, relacionada com este trabalho, contribuiu para alguma insegurança... No entanto, permitiu lembrar a necessidade de integrar alguns exercícios de Brain Gym ou de cinesiologia.

Para grande espanto, os alunos participaram bem durante a execução dos movimentos; a reacção ao exercício de relaxamento foi inesperada: a maioria expressou rostos emocionados, especialmente um rapaz e uma rapariga. Ora, justamente, na 1ª acção, esta arvorava um ar muito distante, indicando distanciamento, desconfiança, quase hostilidade, com o corpo retirado para trás quase a querer dizer: “eu não tenho nada a ver com isto...” Nesta 2ª acção manifestou interesse.

Acção ° 3 – 11/02/05

As dúvidas quanto à continuação destas acções mantêm-se sempre. Estaremos a fazer algo de benéfico? Será que os alunos percebem os objectivos e as mensagens? Deformarão para afirmarem-se? Quem são os opositores e porquê? Em todo o caso, aqueles que decidiram ficar manifestaram interesse e participaram.

Falou-se de marcas e enquanto falávamos um aluno sujou o rosto de tinta; este incidente foi o pretexto para comentar a interpretação e a importância que damos às “marcas psicológicas”.

O exercício de relaxamento, para estas idades, é uma oportunidade para fazer sentir a importância de respeitar e cuidar bem de seu corpo, por exemplo não ingerindo algo que possa ser prejudicial, nomeadamente drogas. Ao insistirmos no funcionamento, na perfeição e na beleza dos corpos (porque, por exemplo, são únicos e funcionam autonomamente, “sem combustível”...), pensamos estar a contribuir para que tomem consciência do “ser-em-si”, tornando-se este, ser-para-si” quando se consegue ver-se simultaneamente como sujeito e objecto³⁰⁸.

³⁰⁸ Segundo F.J.J. Buytendijk, seria esta particularidade do ser humano que explica o aparecimento da linguagem, da cultura e duma conduta normativa... Cf. F.L. Mueller in História da Psicologia II, Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, p.88

Acção nº 4 – 24-02-05

Nesta sessão foi trabalhado a oposição entre movimentos fechados (i.e. tensos, hostis, desconfiados, etc.. e abertos (i.e. relaxados, sorridentes, etc...) a fim de fazer sentir a diferença entre emoções tristes/alegres, etc... O exercício do relaxamento permitiu insistir nestas polaridades, descrevendo cenários onde figurava estes opostos.

Acção nº 5 – 11-03-05

Esta sessão foi a oportunidade para alertar para os perigos da fusão. Foi necessário terminar antes do previsto devido aos exames do 2º período.

Escola C

10/03/04

O sumário da aula anterior é ditado, um aluno escreve no quadro: “diálogo com os alunos sobre o funcionamento das aulas”. Muitos assuntos discutidos não têm a ver com o conteúdo da aula mas sobre os problemas de interacção entre os alunos, ou seja sobre o comportamento.

Apresentação de trabalhos.

Os alunos revelam flexibilidade e adaptação

22/03/04 – aula do 5º F 16h às 17h

Sumário

- Informações
- Expressão oral

Comentários

Apesar de algumas dúvidas foi-lhes pedido de realizarem o auto-retrato.

Esta turma quis fugir à situação de várias maneiras:

- perguntando se podia desenhar o colega, a mãe, etc
- copiando uma fotografia (visto não saberem como são.... disseram eles...)

Mas antes foi feito um exercício de “controlo da aprendizagem: transcrever e classificar as formas verbais de um texto...”

5º G – 17h à 18h30

Nesta turma, a reacção ao exercício pedido (o auto-retrato) foi boa.

Disseram que durante a realização do exercício:

- sentiram-se bem
- gostaram de fazer o exercício
- não ficaram satisfeitos com o desenho que fizeram

Esta turma é considerada uma “turma rebelde”.

O professor confiscou um bilhete onde estava escrito: “porque é que já não andas comigo?” ou seja: a preocupação desta aluna durante a aula era sua relação com a colega... Os problemas emocionais interferem no desenrolamento da aprendizagem. Ser ou não aceite, ser ou não preterido, ser ou não amado...é possivelmente mais importante que as formas verbais... É de supor que são, sobretudo, estas questões que os preocupam... Um ponto importante deste trabalho é, justamente, o equilíbrio entre estas duas “necessidades”. Sim, necessidades...

24 de Março de 2004

O professor começa a aula repreendendo os alunos... Colegas na sala de professores tinham feito queixa desta turma.

Foi exigido aos alunos de ler e compreender o seguinte poema de Fernando Pessoa:

“Levava um jarrinho
para ir buscar vinho

levava um tostão
para comprar pão
(...)
Correu atrás
De mim um rapaz
Foi o jarro para o chão,
Perdi o tostão,
(...)
Se eu não levasse um jarrinho,
Nem fosse buscar vinho,
Nem trouxesse a fita,
(...)
nada disto acontecia.

Fernando Pessoa “Poemas para Lili”

Ação:

Sessão nº 1 – 9/02/05 - 6º F e 6º G

Apresentação do objectivo dos auto-retratos. Aproveitou-se um ramo de abrunheiro que “vive” no recreio da escola, e cuja existência deve certamente passar despercebida para a maioria dos alunos, para mostrar como todos temos um ritmo próprio e como há excepções (a maioria das flores do abrunheiro tem cinco pétalas mas havia duas flores com 4 pétalas..). Utilizando este exemplo fizemos analogia com os seres humanos a fim de mostrar que a diferença, ou a excepção à norma, não impede de saborear a vida, o sol, a existência... (qual a verdadeira importância de ter 4 ou 5 pétalas, de ser baixo ou alto, de ter olhos verdes ou azuis, etc, etc.... ? a “ igualdade” é relativa, na realidade somos todos diferentes - e porque é que a diferença deveria impedir o apreço do sol?).

No 6º G, um dos rapazes não queria participar, o que respeitamos, inequivocamente. Em contra partida, o aluno que se tinha desenhado com “um nariz de

porco e orelhas de burro, porque a mãe assim o vê”, adormeceu e quando acordou estranhou o local onde estava (ver o efeito destes exercícios neste jovem mais à frente).

12/02/05

Falou-se de:

- a sílaba
- verbos transitivos e intransitivos
- a carta: princípios básicos de redacção, saber preencher um envelope
- apresentação de trabalhos

Este professor possui a interessante característica de conseguir relacionar-se com os alunos com respeito e ao mesmo numa espécie de interacção quase simétrica, de igual para igual, sem “ma(pa)ternalismos”, ou seja um equilíbrio entre distância e respeito. É sem dúvida um grande contraste com a turma do interior do país. Por outro lado, este modelo permite aos alunos familiarizarem-se com a expressão oral. O exercício semanal de expressão verbal leva a confrontarem-se com o grupo, o que os ajuda a falar em público.

Durante a aula, a maioria fica sentada a fazer os exercícios, alguns levantam-se para falar com o colega... Há uma liberdade de movimentos e de acção sem no entanto haver dispersão.

Às 16h20 - os alunos da mesa 2 brincam, um aluno da mesa vira-se, 3 alunos circulam nos corredores – 16h25: o silêncio está conseguido. Os alunos lêem a carta que o grupo redigiu; 16h30 o professor faz perguntas e apresenta uma síntese sobre como deve ser uma carta (é um tema novo para esta turma...). Há perguntas sobre as características da carta. Os alunos levantam a mão, põem o dedo no ar para responder.

Perguntámos à turma qual é a actividade que mais gostam, nesta disciplina. A maioria respondeu que era “a leitura”.O que menos gostam, dizem eles, é de ouvir os trabalhos apresentados pelos outros.

2ª sessão : 16/02/05 – turma 6º F - aula de estudo acompanhado

O que fizemos:

- Contrair/relaxar o corpo, 1º com olhos abertos, depois com os olhos fechados
- etc...

Os alunos participaram razoavelmente. Um aluno que parecia revelar hesitação e descontentamento na última sessão, no fim desta sessão veio despedir-se com muito entusiasmo e revelando apreço.

26/02/05 - 15h15

Duas alunas apresentam trabalhos sobre:

- o complemento directo
- verbos transitivos/intransitivos

16h - Expressão oral

O professor pergunta e os alunos respondem levantando o dedo... conforme o habitual ritual...

Os alunos continuam a escrever as frases no quadro – os colegas fazem os exercícios e corrigem. No final, o professor recapitula, questionando os alunos. O tom da voz é firme, assertivo. Recorre ao quadro para completar a síntese.

3ª sessão - 4ª feira – dia 4 de Março de 2005

Durante a execução das acções, constatámos que os exercícios são sempre executados de maneira diferente do que tínhamos previsto. Há sempre improvisações, em função das necessidades imediatas. Desta vez surgiu a ideia do exercício do silêncio na 1ª turma, e o do grito (com tonalidades diferentes, de silenciadas até ao grito) na 2ª turma. O resultado parece levar a acreditar que o silêncio tem um efeito mais benéfico porque acalma.

O problema do tempo faz com que, às vezes, os exercícios sejam realizados à pressa. No final da aula, o aluno mais problemático, com um ar muito sério, veio descrever o espaço que tinha “criado mentalmente”; disse que tinha colocado uma cadeira de sol perto duma cascata e que fica ali sentado a receber a luz do sol. E no entanto, é uma criança traquina na sala de aula...

Insistimos sempre, em cada sessão, que as representações mentais criadas são, também, para apreciarem o meio ambiente.

4ª sessão - 9/03/05

Os exercícios que fizemos nestas turmas não correram tão bem como na Escola B

5ª sessão - 1/04/05

Sumário:

- apresentação duma notícia
- correcção do teste

Comentários:

- mais uma vez, incómodo com a dimensão da sala, exígua para 29 alunos! (esta questão evoca a 1ª parte do livro La Dimension Cachée de E. Hall, a saber o efeito da superpopulação de ratos em espaços exíguos... o efeito nos seres humanos será idêntico?...);
- 17h15-18h30 : última aula do dia - crianças de 9-10 anos

6ª sessão : 20/05/05 com as duas turmas

O que fizemos:

- 1) exercício de sopro: imaginar deslocar as paredes com o sopro. Objectivo: criar espírito de grupo e de união ao procurarem atingir o mesmo objectivo)
- 2) inspirar/expirar com as vogais (mesmo objectivo)
- 3) descobrir a variedade de emoções, pelo intermédio de imagens sugestivas

4) ler as vogais exprimindo uma emoção à escolha (prolongamento possível: associar emoções com as cores....)

O facto de se trabalhar as emoções depois de se ter feito vários exercícios com o corpo, supondo-se que estes permitiram aumentar o auto-conhecimento, é mais proveitoso. Funciona melhor.

7ª sessão: 30/05/05

Últimos exercícios - “Feed-back” da experiência

Escola B

5/03/2004

A professora utiliza um método original: um dos alunos escolhe quem tem direito à palavra, quem responde às perguntas, quem lê os textos, etc. Muitas das vezes, é o aluno com mais dificuldades que tem esse “poder”. Talvez por isso é que nesta turma os alunos revelam-se muito participativos. Muitos levantam o dedo no ar com entusiasmo. O que se verifica, em geral, é a exigência de passividade mas ao mesmo tempo exige-se criatividade, o que é de alguma forma contraditório.

26 de Março 04

Quando chegámos, o aluno que dizem ser mais “problemático”, a nível do comportamento e do aproveitamento, veio ter connosco e perguntou-nos se precisávamos de ajuda. Será este menino um dos “bodes expiatórios”, tão frequentes, nas escolas? Em geral, é a eles que é atribuída a responsabilidade dos “crimes” reais ou imaginários da turma onde estão inscritos (mas não inseridos.). Como os condenados, eles transportam em permanência “os pecados” próprios e eventualmente os dos outros. Habitados aos maus tratos, físicos e psicológicos, este tipo de alunos, acomoda-se a

este papel, e até acabam por agir em conformidade com o que esperam dele, ou seja, de maneira a merecer os castigos (efeito Pigmaleão?...).

Hoje é este aluno que vai dar a aula. Coerente com o seu método, a professora consegue com esta turma, considerada por toda a escola como a mais agitada e incontrolável, o que ninguém consegue.

Nesta turma o que predomina é:

- respeito sem temer a professora
- contenção
- carinho recíproco entre alunos e professora

Poderíamos, talvez, considerar que o tratamento desta professora em relação aos (às) alunos(as) é “maternal”? Não se nota, no entanto, excessos de protecção, mas pelo contrário, exigência, aplicação e preocupação com o sucesso dos alunos.

Acção e videogravação

7/05/2004 – 1ª acção

Quando chegámos, os alunos tinham preparado uma surpresa. Apresentaram uma peça de teatro e mais algumas “habilidades”, como se cada um quisesse mostrar o que sabia fazer... Tanta vontade de agradar, tanta generosidade, tanto carinho contrastava consideravelmente com outras escolas. Nessas os alunos parecem estar divididos entre o querer participar e obedecer a pressões “externas”.

A relação da professora desta escola com os seus alunos é absolutamente surpreendente. Tudo flui. Todos querem participar. Como explicar a diferença com as outras turmas? Nestas últimas sente-se uma tensão constante; como se um fio imaginário pudesse romper a qualquer momento. Assim, esta turma prova que a disciplina não depende de autoritarismos... Havendo acordo e respeito mútuo, ou vontade de querer estar juntos, tudo fica mais facilitado.

2ª acção – 14-05-04

Temas desenvolvidos :

- importância de valorizar tudo o que existe na natureza porque é único
- várias maneiras de olhar para as coisas
- importância de estabelecer pontes entre as pessoas e coisas
- diversos exercícios práticos

3ª acção 21-05-04

Temas explorados:

- diferenças entre o aberto/fechado – triste/alegre – penumbra/sol, etc...
- emoções “úteis/inúteis”
- aprender a eliminar o “inútil”

Estes alunos continuam a mostrarem-se muito interessados e participativos. Assim o benefício é maior para todos. Nota-se que a nossa presença é bem-vinda e desejada, ao contrário de outras turmas onde se sente um certo constrangimento, como já referimos acima. Quando por sinal chegámos, um pouco atrasada, a nossa chegada é acolhida com alívio.

4ª acção - 24/05/2004

Temas desenvolvidos

- a criança que todos já foram
- interiorizar o esquema corporal
- diversos exercícios práticos /criatividade

A turma reagiu muito bem à acção deste dia. Facto agradável, foi possível sincronizar a música com o discurso, de maneira a criar um momento de silêncio absoluto e de harmonia. A chuva exterior aliou-se ao ruído da água do CD de maneira a

criar uma atmosfera especial. Talvez devido a todos a estes factores a turma revelou uma especial receptividade e adesão.

5ª acção: 28-05-04

- comparação vida agitada/ serena
- valorizar a experiência e a sabedoria
- o desperdício das emoções destrutivas e benefício do construtivismo

Comentários:

A relação dos alunos com a professora desta turma mantém-se serena ,“sem problemas”. Assim, é surpreendente o comportamento destes alunos que dizem ser turbulentos, quando nesta disciplina eles são absolutamente normais e pacíficos.

Análise do conteúdo dos diários

Aspectos essenciais observados-

Ecola A

a) Observação :

- Incómodo da parte do investigador perante situação de observação (questões de ordem ética, que dizem respeito a toda a observação)
- Ritual da sala de aula
- Actos de fala do professor : essencialmente perguntar e impor silêncio
- Passividade dos alunos – ausência de entusiasmo (ex: a professora dita a interpretação dos textos...)
- Autoridade do professor
- Tempo de fala do professor: + de 50%
- Preocupação quanto ao efeito do excesso de autoritarismo numa aula de português (intimidação impedirá expressão?...)
- O medo do olhar dos outros, especialmente colegas do sexo oposto
- O silêncio dos alunos tímidos
- O poder da palavra
- Ausência “consciencial” de alguns alunos (nota-se que o pensamento voa...)
- Monotonia, fuga mental

Linguagens do Professor indicam :

- Obsessão pelo silêncio (impor silêncio com dedo na boca sistemático...)
- Severidade (sobrancelhas carregadas – semblante sisudo)
- Contrariedade
- Determinação
- Frieza

b) ACÇÕES

- Desconfiança, resistência pela parte dos alunos
- Constatação de desbloqueio de emoções

- Valorização de si mesmo
- Auto-conhecimento

Escola C

- Hierarquia no ensino
- Tempo ocupado com problemas de comportamento
- Distracção em sala de aula
- Exiguidade das salas e dificuldade de concentração
- Hipótese de o centro de interesse dos alunos ser o afecto entre eles, i.e. os problemas emocionais mobilizam as atenções
- Postura de distanciamento, frieza, severidade, intransigência contrastando radicalmente com postura do professor de outra turma observada
- Presença do observador pode criar incómodo
- Improvisação de exercícios durante as acções

Linguagens do professor indicam :

- Rigidez e frieza (voz áspera e fria ...)
- Severidade (repreensão agressiva indicando hostilidade)
- Incentivo à autonomia (tratamento de igual para igual - quase simétrica)
- Ausência de “paternalismos” -

Escola B

- método centrado no aluno
- Ritual :um dos alunos escolhe quem tem direito à palavra (o poder da palavra é delegado aos alunos)
- A figura do “bode expiatório” nas salas de aula
- Os alunos participam espontaneamente e com boa vontade
- Sincronização conseguida durante as acções

Linguagens do professor indicam:

- Respeito (cuidados em não ferir susceptibilidade)
- Contenção (evitar familiaridade...)
- Carinho (voz meiga, tratamento afectuoso)

DIAGNOSTICO DA SITUAÇÃO INICIAL

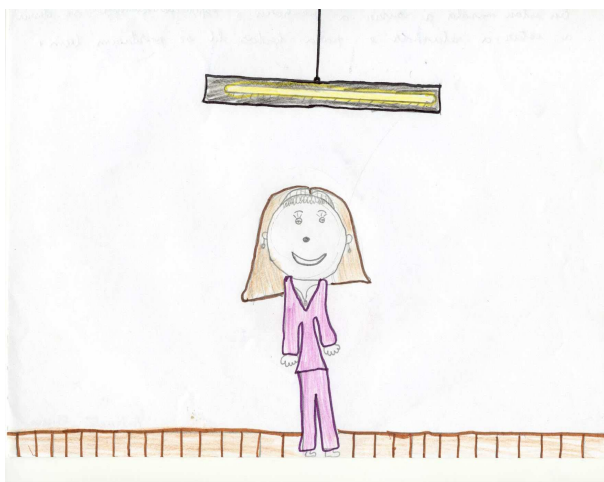
AUTO-RETRATOS

II.3.1 - SINTESE DE TODAS AS TURMAS

Turma A (1º ciclo)

Turma A - As raparigas

Desenho nº1.1 (1º momento)



nº 1.2.(2º momento)



“estou a ouvir dizer que todos têm de portarem bem”

desenho nº2.1 (1º momento)



nº 2.2 (2º momento)



“sinto-me alegre e feliz porque não vejo coisas incorrectas”

desenho nº 3.1. (1º momento)



3.2 (2º momento)



4.1 – (1º momento)

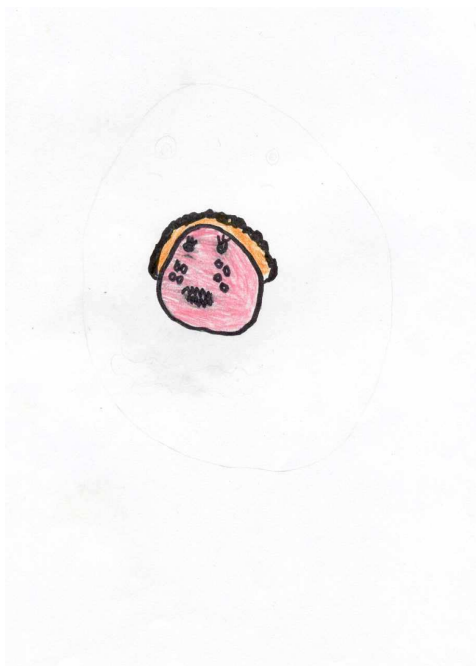


4.2. (2º momento)



Os rapazes

5.1 -1º momento (“o melhor aluno”)



“este menino sente-se triste”

5.2. (2º momento)



“este menino está feliz”

6.1. (1º momento)
aluno com dificuldades de aprendizagem)



6.2. (2º momento)



Turma B – Os rapazes

Nº7.1. (1º momento)



“sinto-me triste por causa da escola”.

7.2 (2º momento)



Nº 8



“eu sinto-me muito feliz”....

Nº 9

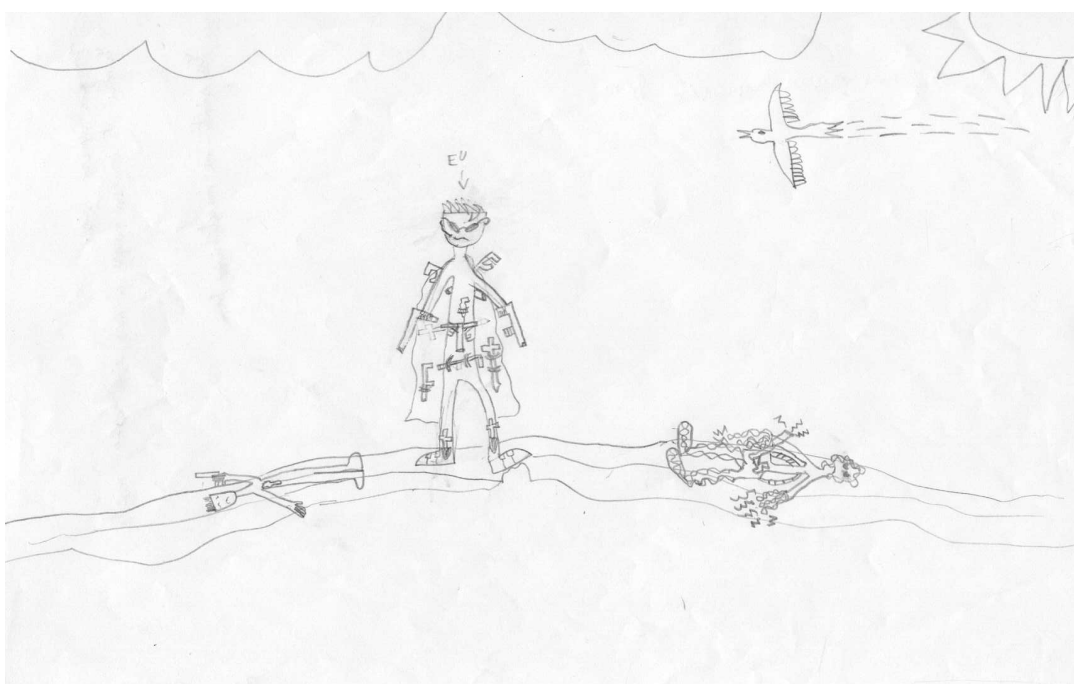




Nº 12 – [um dos melhores alunos da turma B]



Nº11



Nº 10 – “Eu” [... e os outros? - aluno considerado sobredotado]

Turma B - As raparigas

Nº 13



nº 14



2º ciclo – 5º 6º anos -



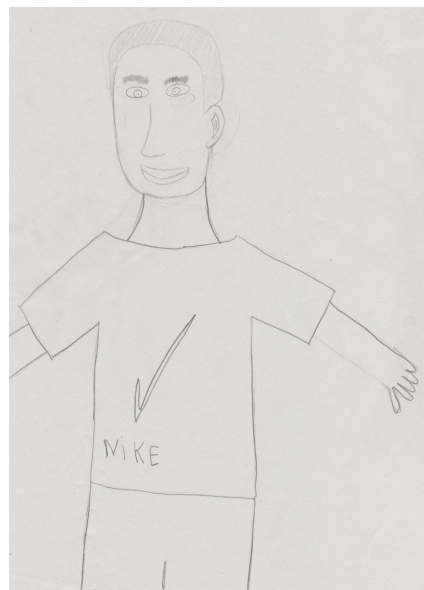
Desenho nº 15.1 (1º momento : “desenho-me com nariz de porco e orelhas de burro porque a mãe diz que sou porco e burro”)



Nº 15.2. 2º momento (“como desenhar que estou apaixonado?”)



Nº 16



17 “ todos os dias me vejo ao espelho e vejo como sou”

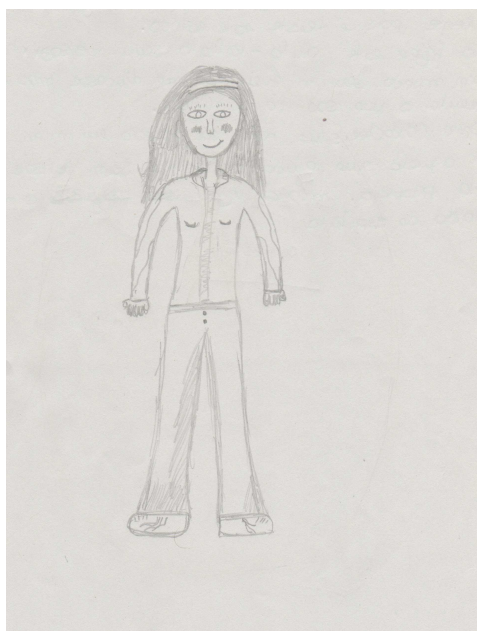
Os adolescentes

As raparigas

Desenho nº 18 – “sou triste”

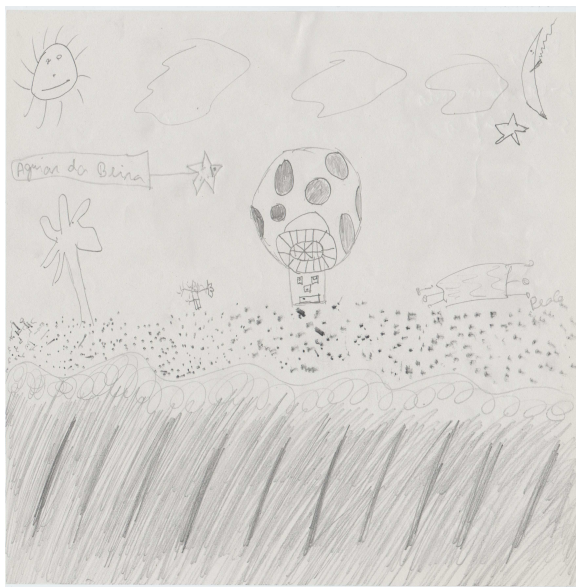


nº19 “desenho-me a sorrir, mas sinto-me sozinha num mundo sem ninguém que me ajudasse”



Os rapazes

Nº20 “estou feliz, fora do mundo,
pacífico.”



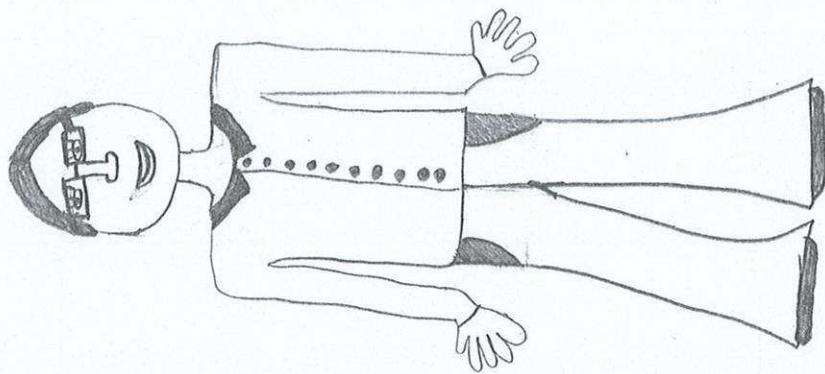
Nº21 “é bastante interessante confrontar -
se com um espelho que eu
conheço bem: eu próprio (...) e eu
sou como uma borboleta: nos dias
de chuva sinto-me feliz...”



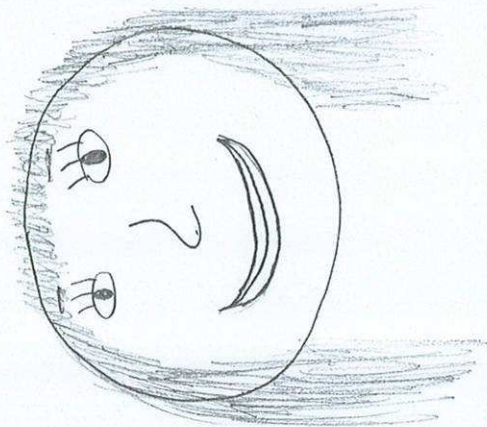
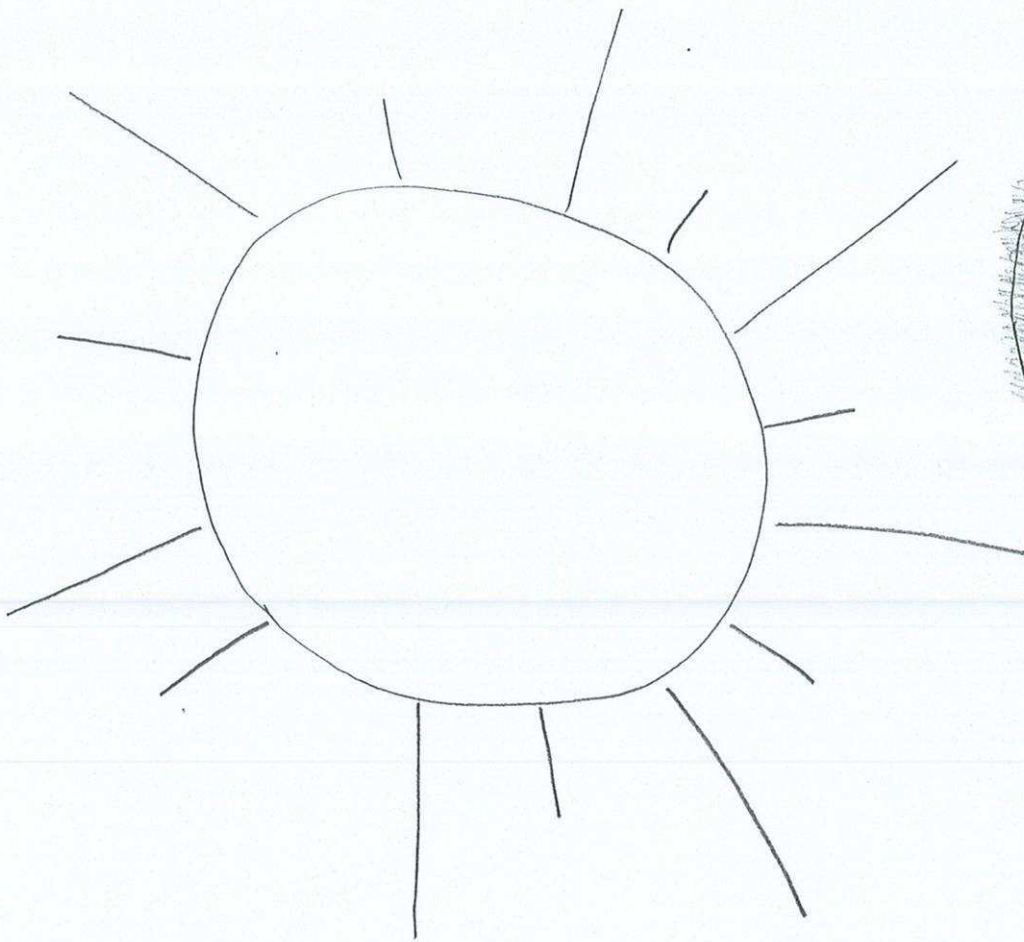
AUTO-RETRATOS

COMPARAÇÃO 1º E 2º MOMENTO EM CADA TURMA

(outras amostras)

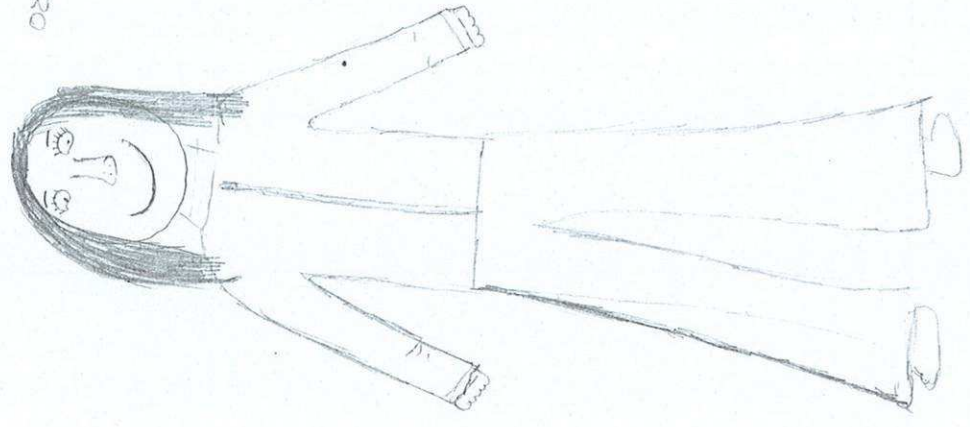


1º momento



2º momento

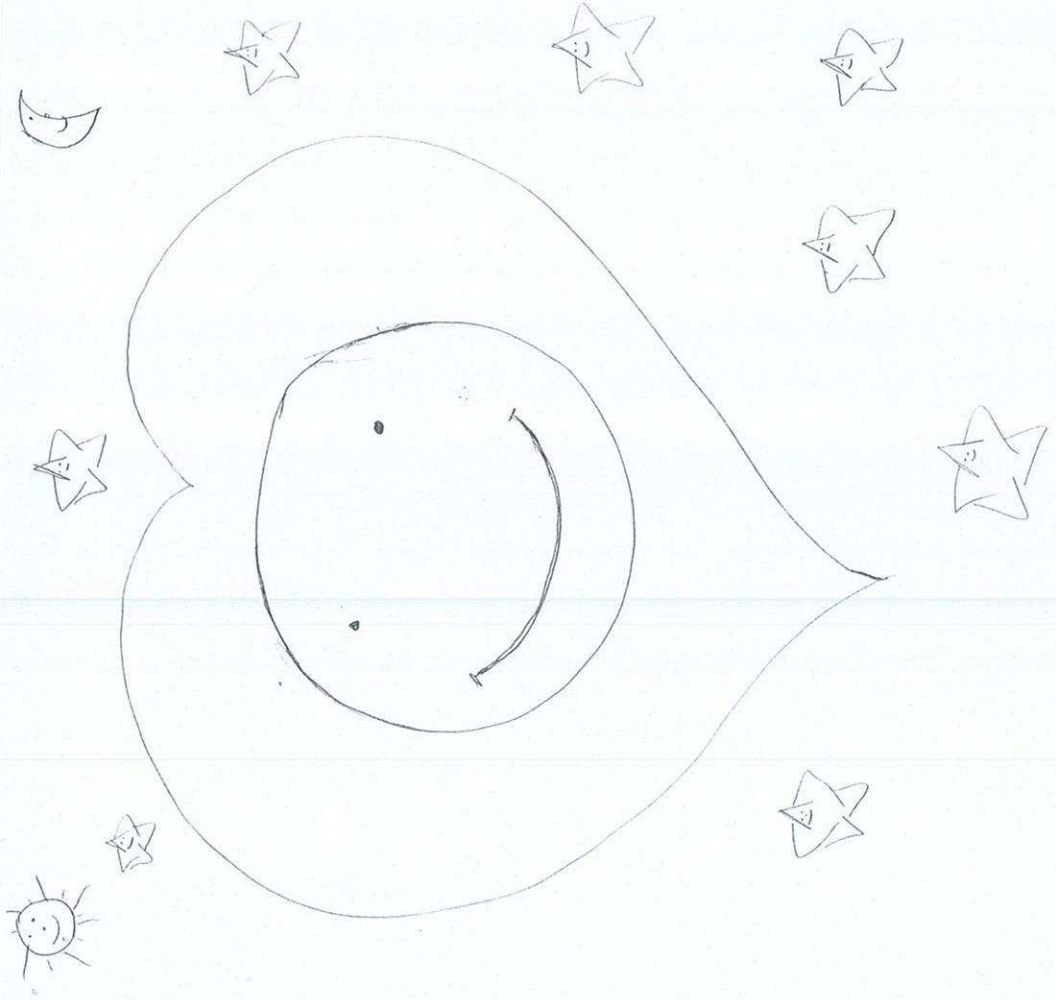
1º momento
02/04/2004 15:00



(2)

Escola A

1º momento



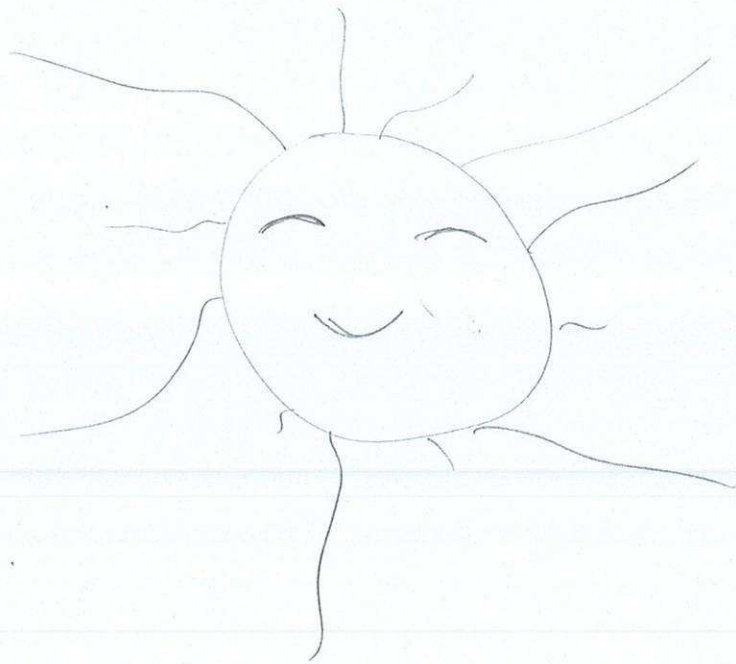
2º momento

8

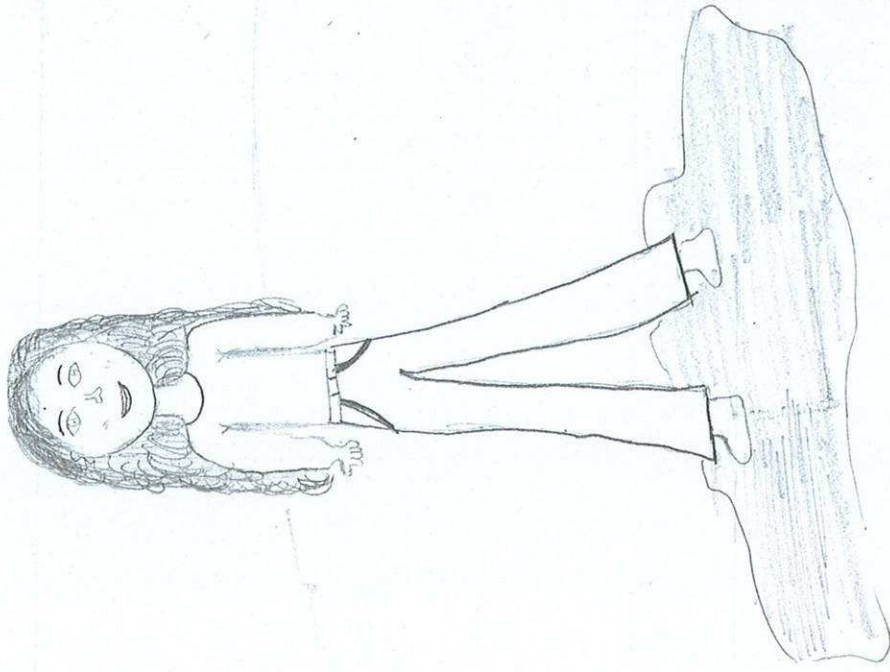


1º momento

Escola A

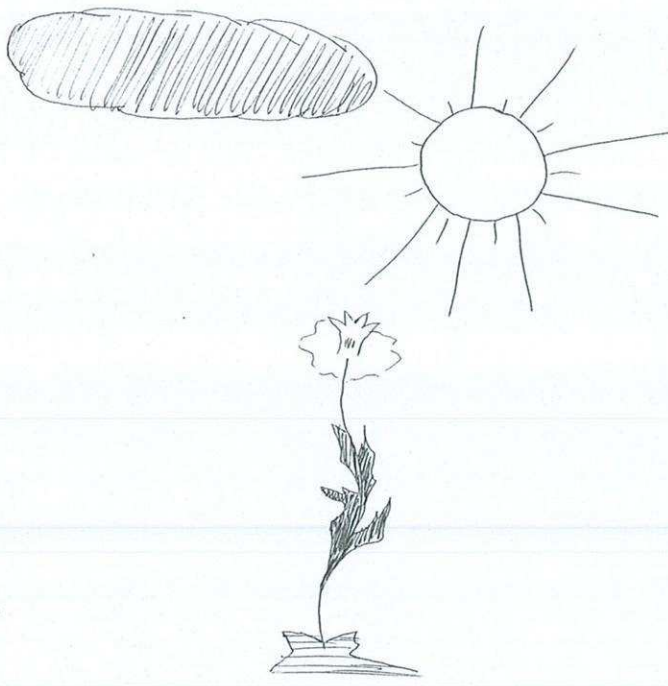


2º momento

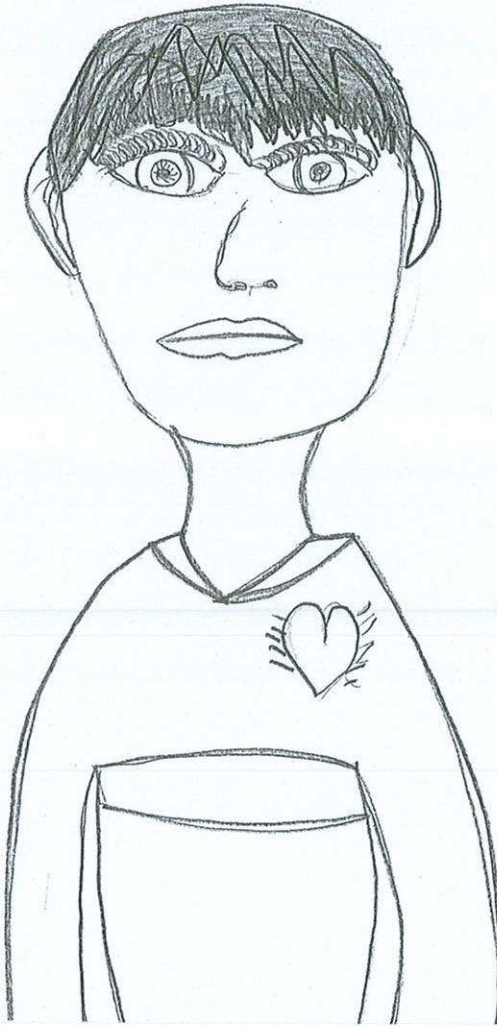


1º momento

Escola A



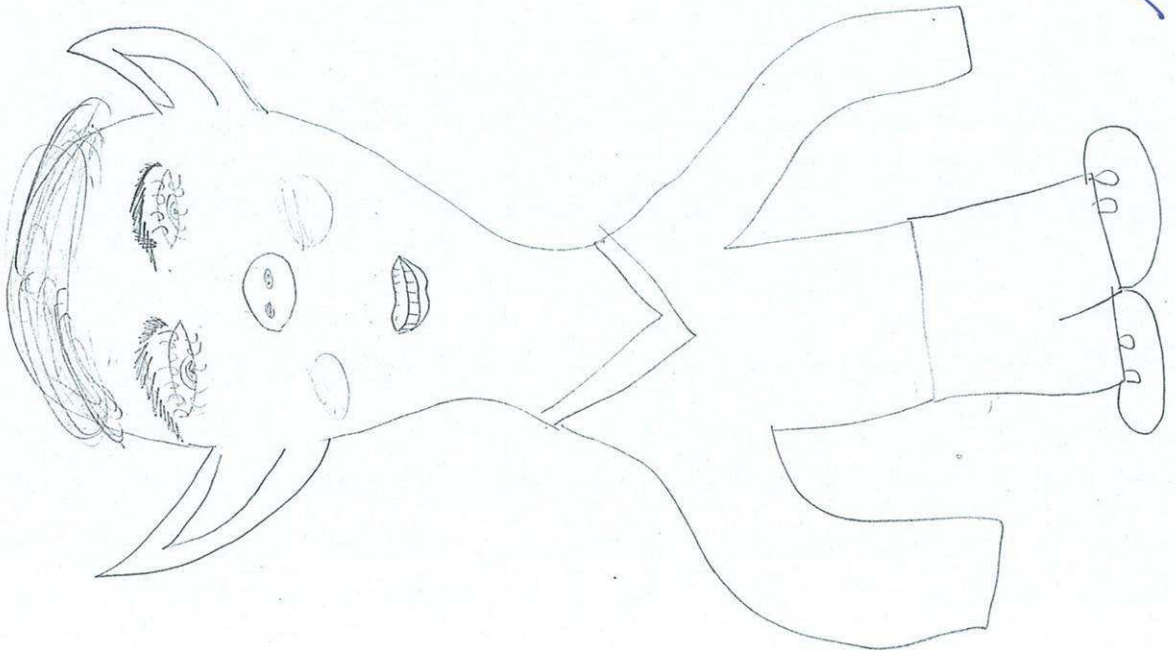
2º momento



20 moments

Escal C

16



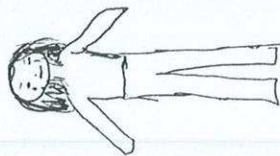
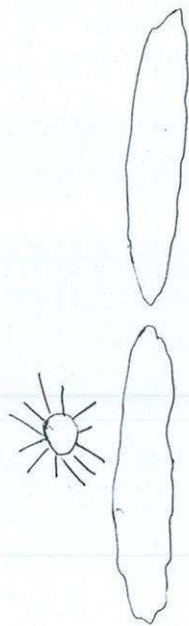
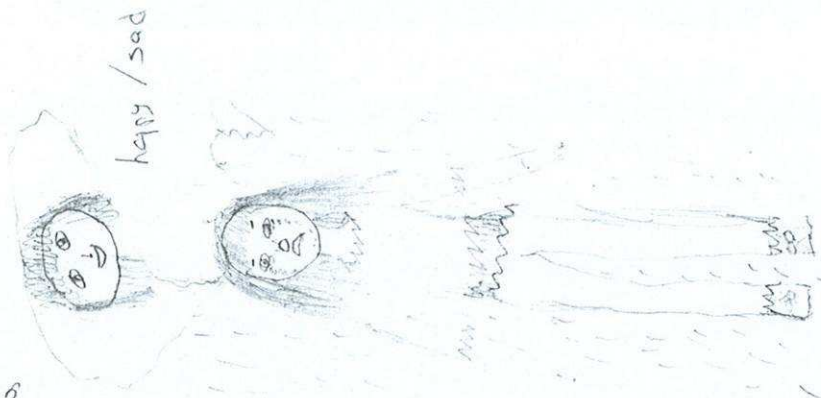
12 moments

20 moments
8/2/03/04

2/04/06

Tenho 3 sons

(H)



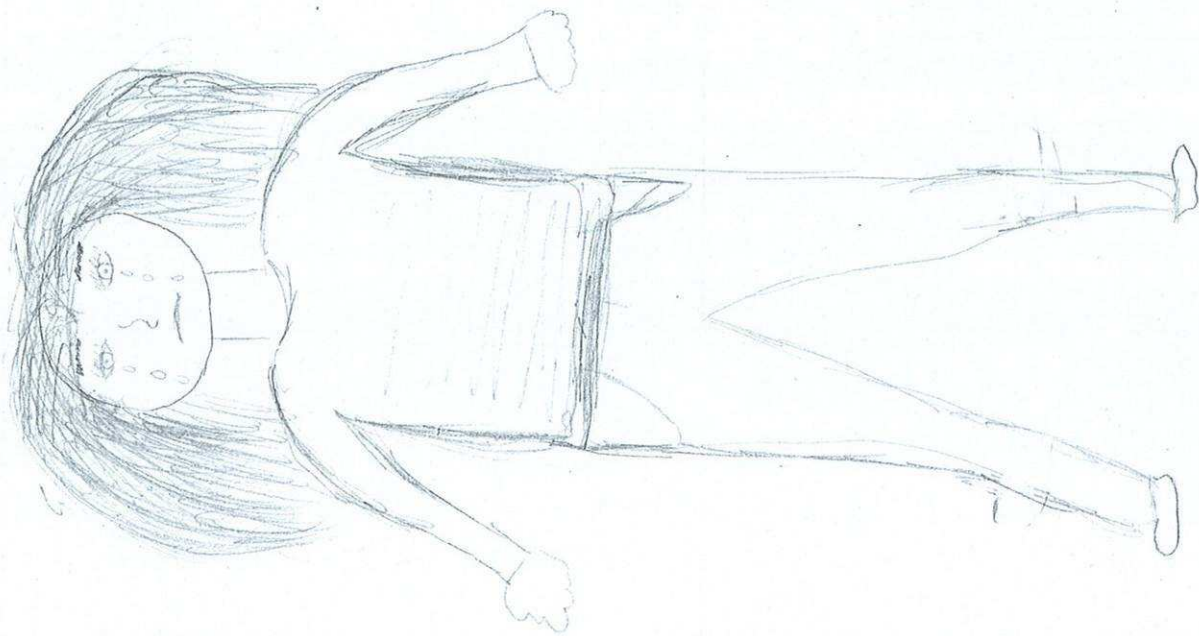
1º momento

Escolha (A)

2º momento

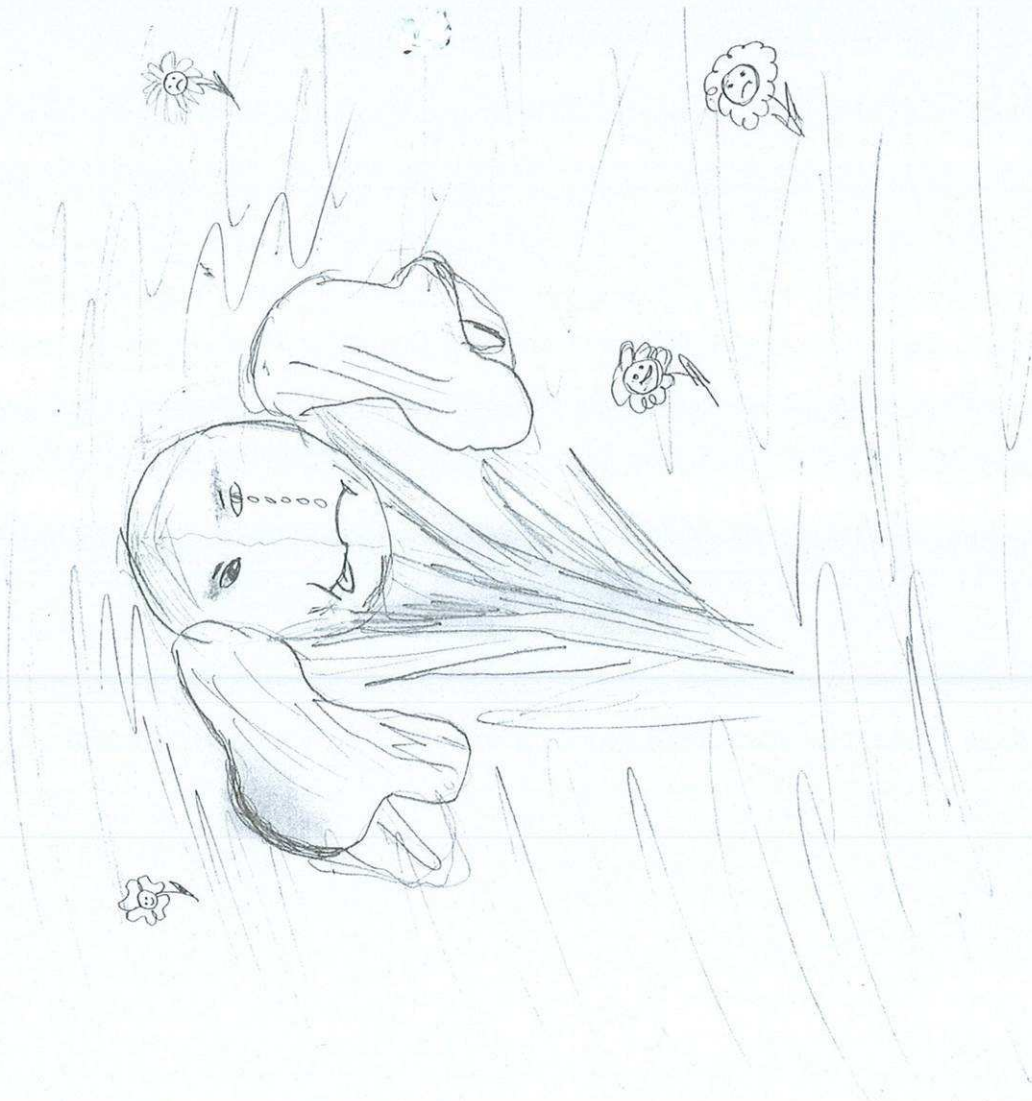
12-06-03

3



18 moments

Esde A

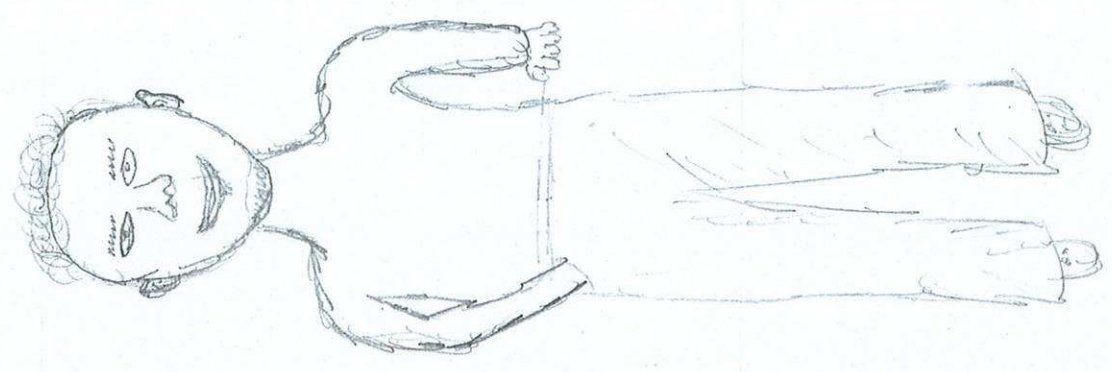


29 moments

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Escudo A

1º momento

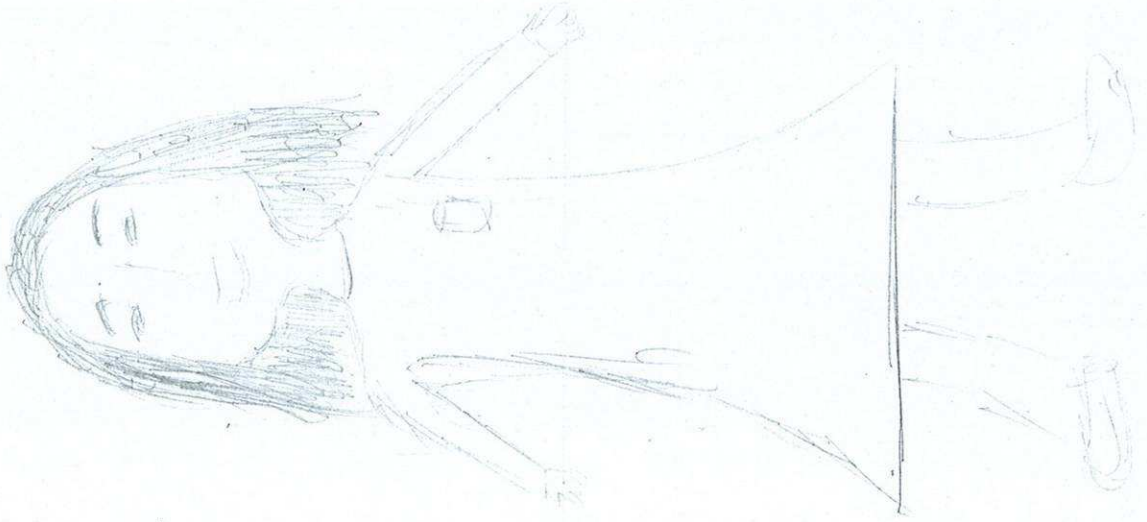


2º momento



①

9-Abri/1-3004
16 anos



1º momento

Escola A

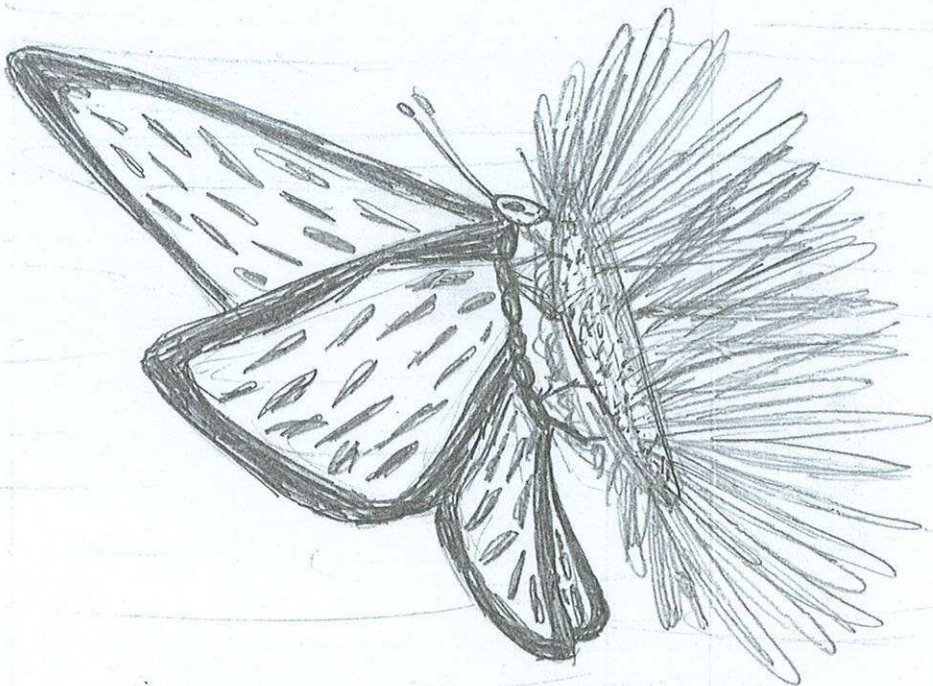


2º momento

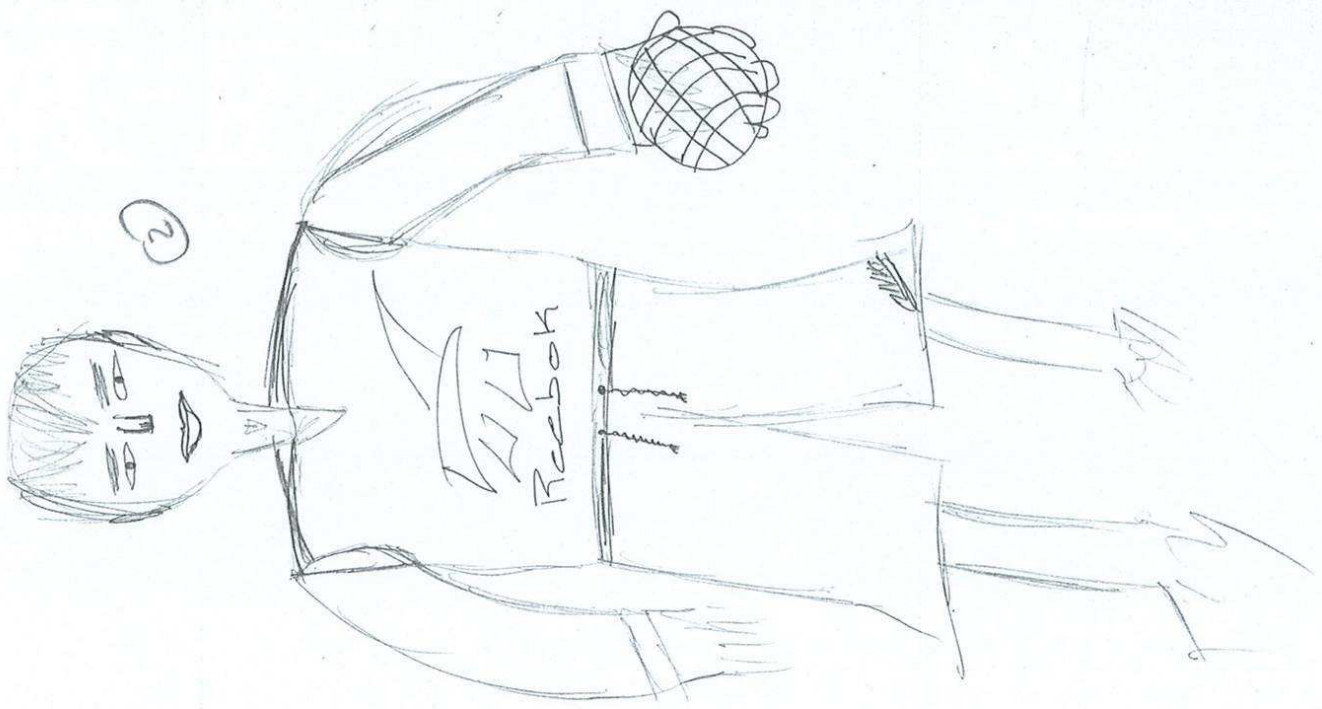


Esse é

Esala A



10



2



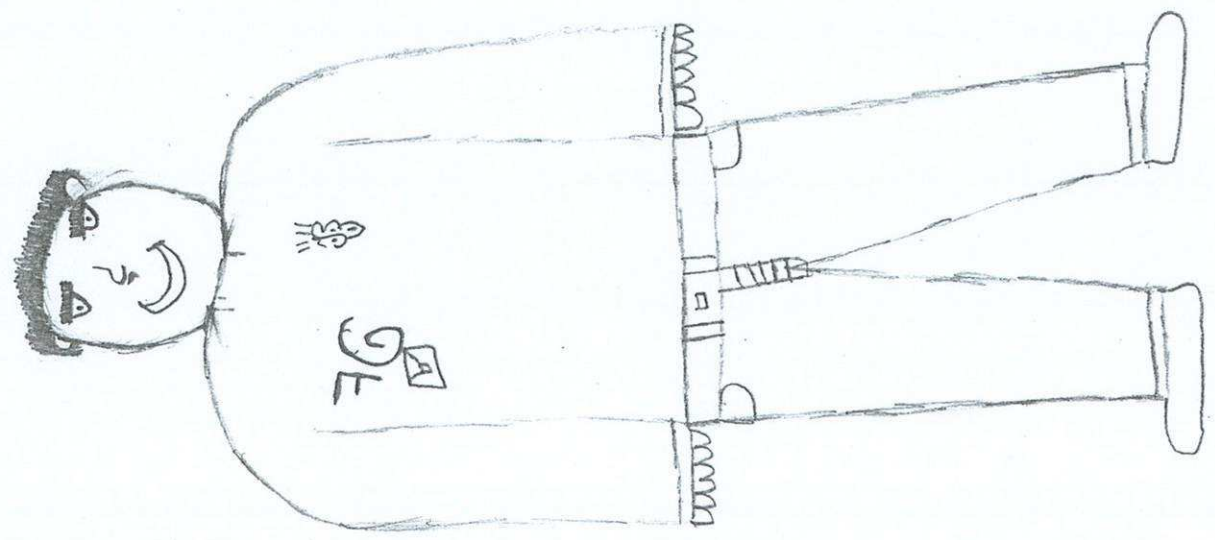
Esed A

10-25

sona de

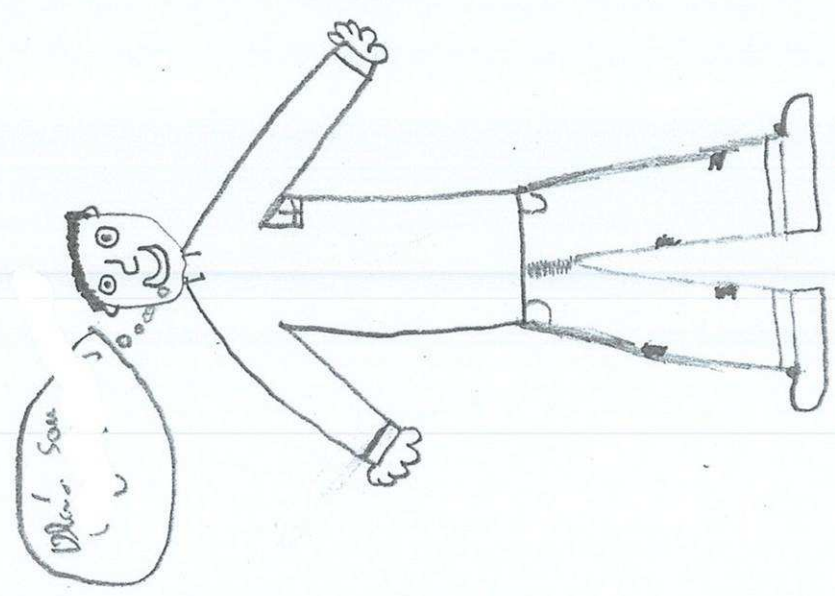
20 m

3



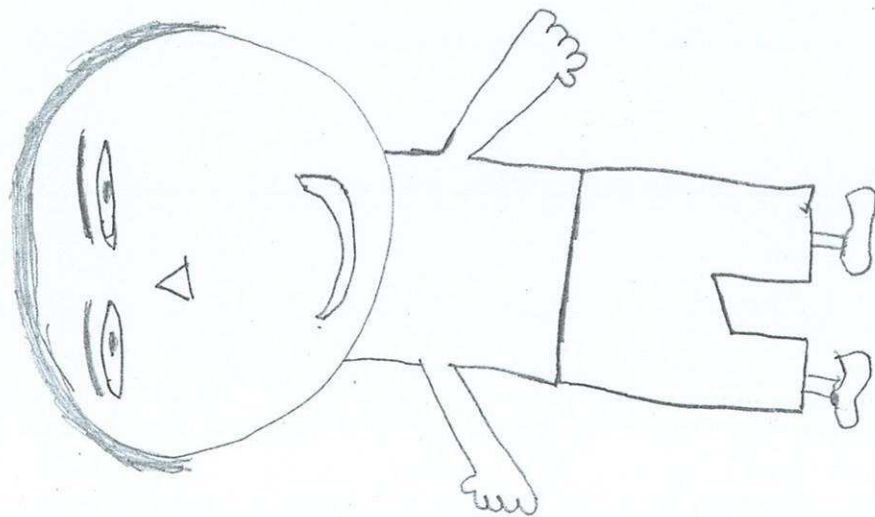
1º momento

Escola B



2º momento

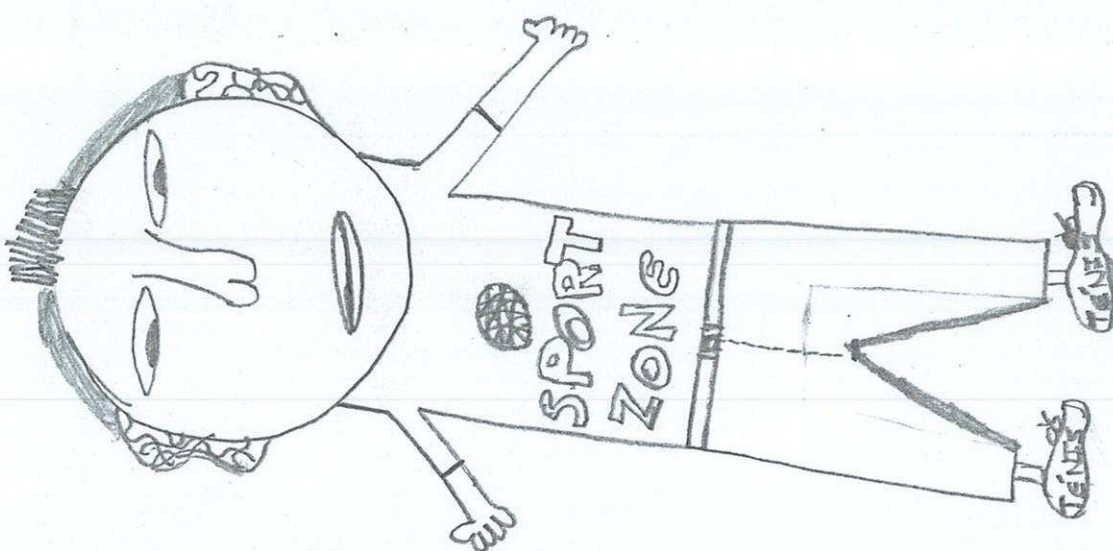
26/03/04



106

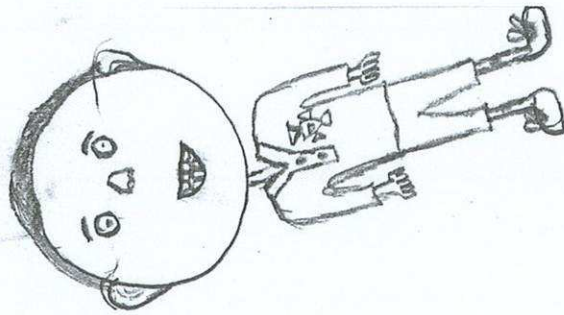


Escola B



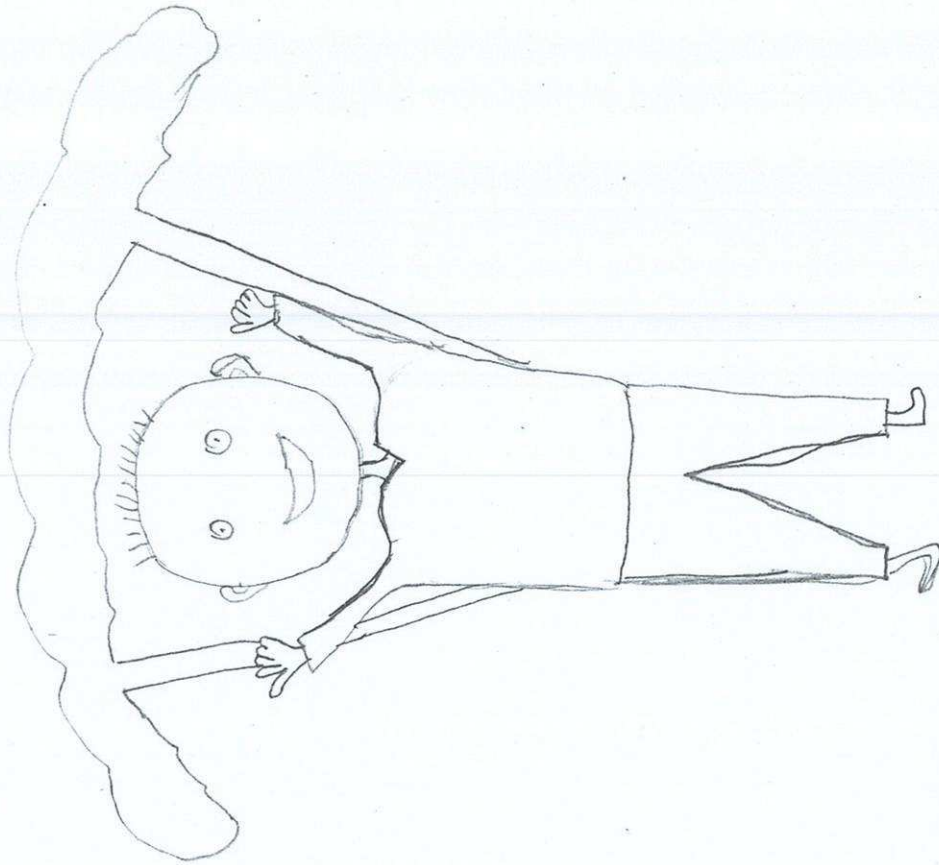
20h

1



1º momento

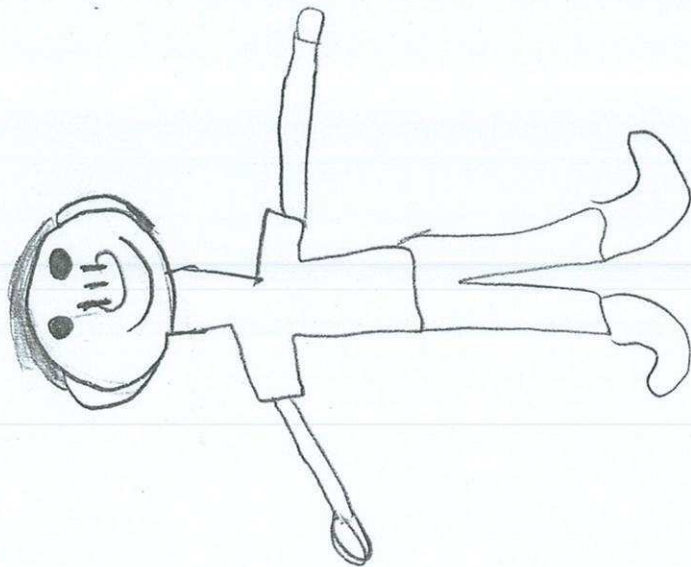
Escola B



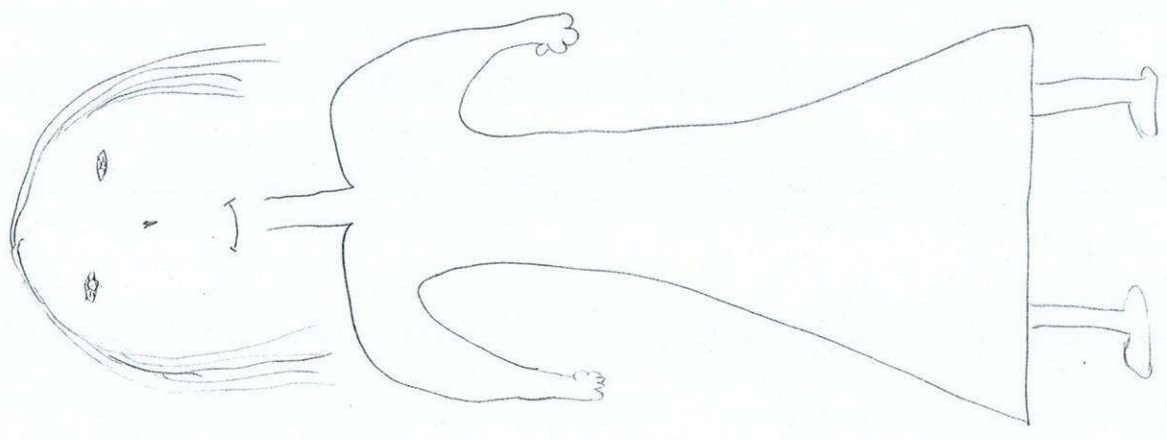
2º momento

A simple line drawing of a person with a large head, small body, and a wide smile, wearing a long coat and boots. The drawing is oriented horizontally, with the head on the left and the feet on the right. The person has a large, round head with a simple face consisting of two dots for eyes and a wide, curved line for a smile. The body is small and rectangular, wearing a long, light-colored coat that reaches down to the knees. The legs are thin and stick-like, wearing dark, patterned boots. The drawing is done in a simple, sketchy style with black outlines and some light shading.

moments

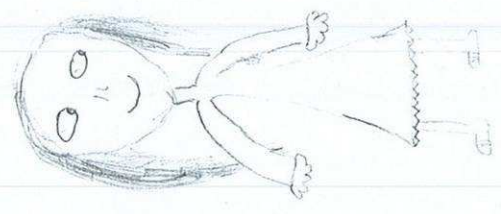

$$Z_{OH} \text{ momento}$$

5/3/20



1º momento

55 col 3



2º momento

do Nº6 1º L

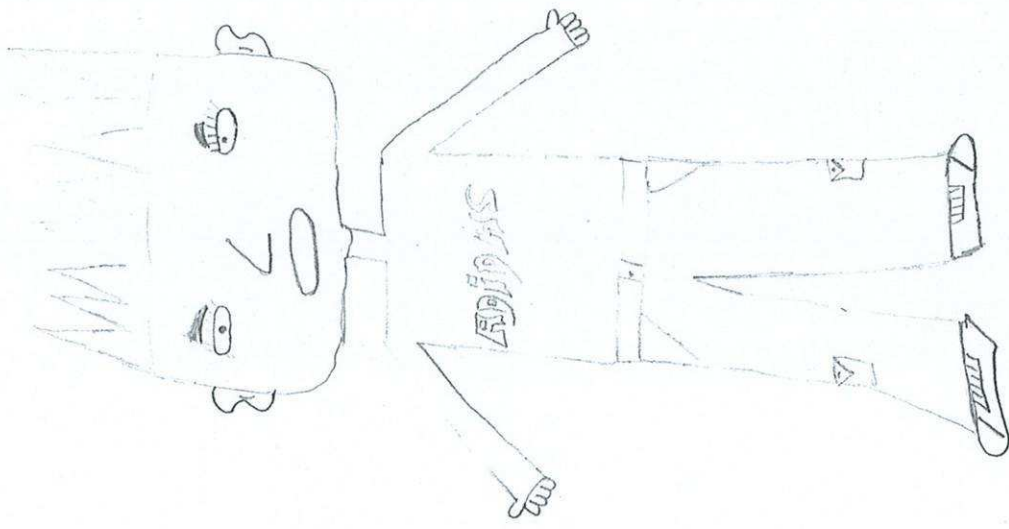
26/03/04

13

Gostei imenso
de experiências
está experincia

Gostei imenso

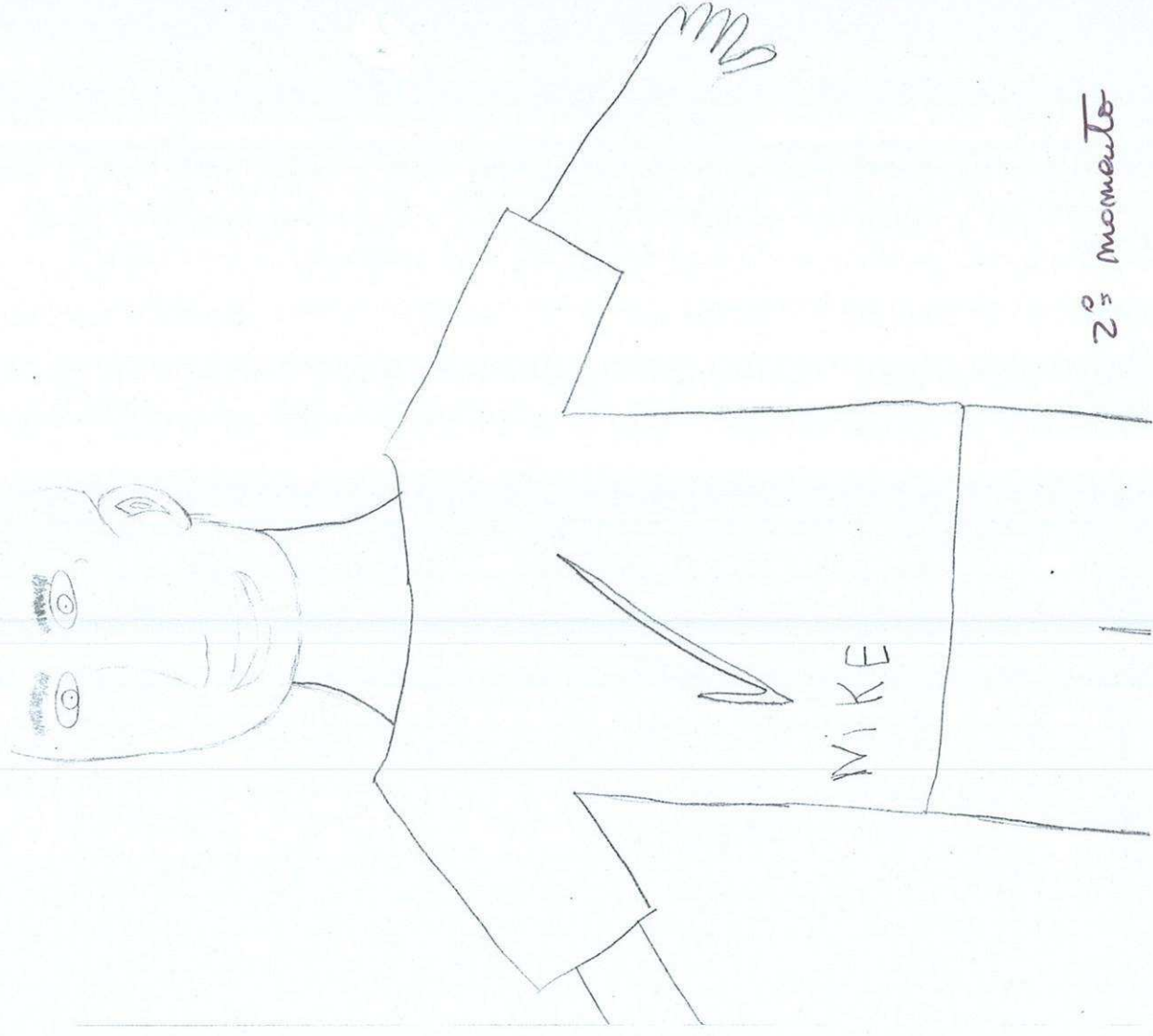
FL - ALUMNOS DE SOCORROS GUERRAS DATA: 28/03/03 14 años



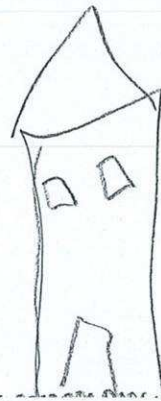
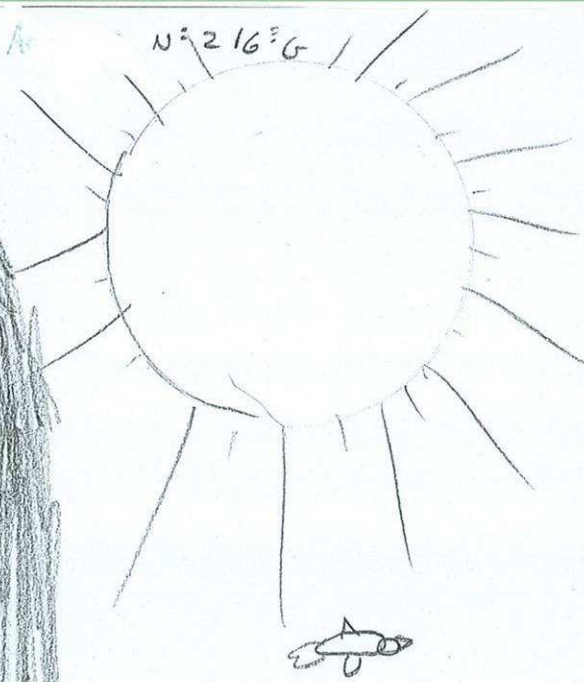
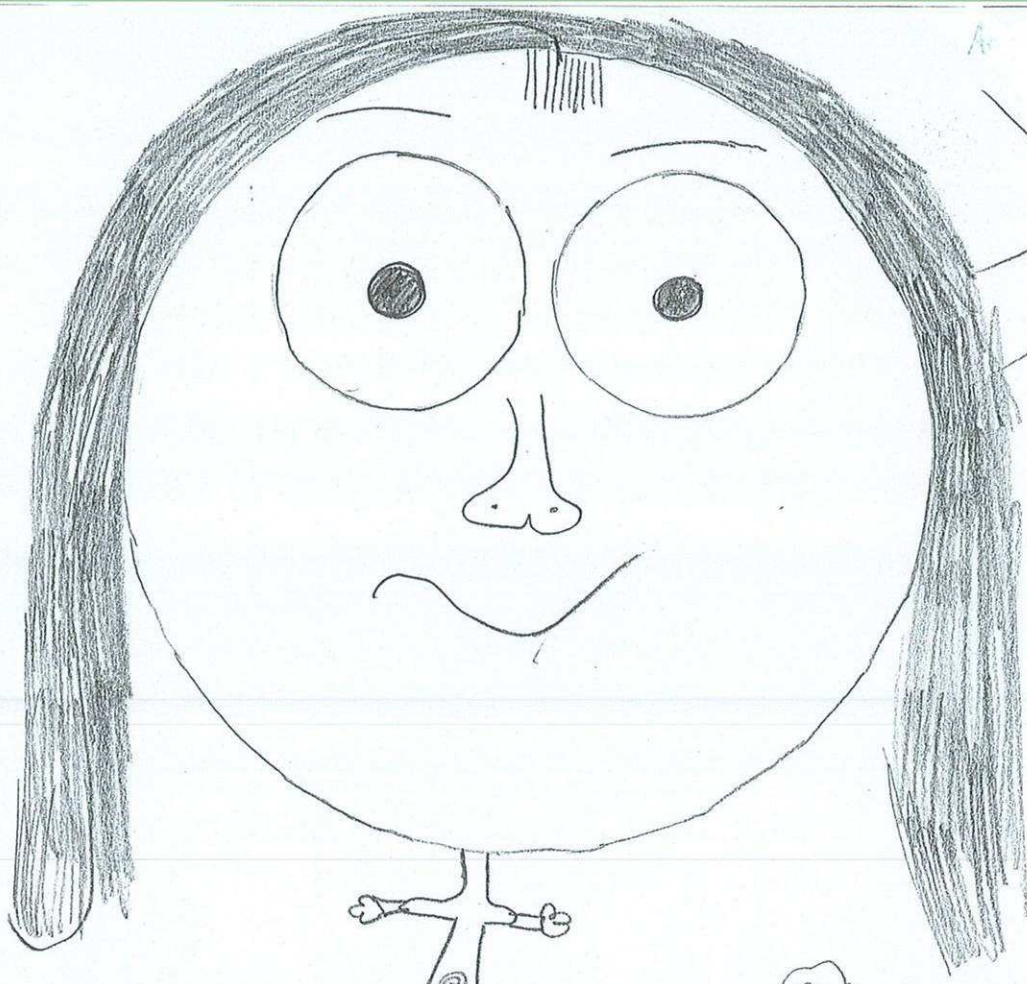
Esule B

1º momento

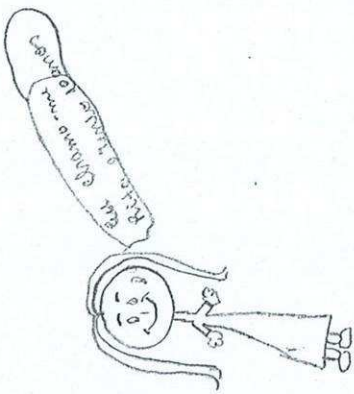
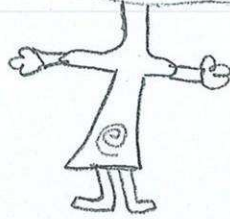
MI - ALUMNOS DE SOCORROS GUERRAS DATA: 28/03/03 14 años



2º momento



2º momento

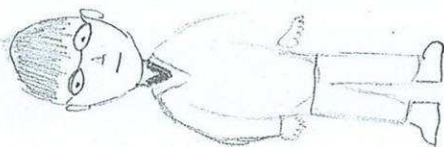


De: P. 10 años 5º G Día 22 de Mayo de 2004.

1º momento

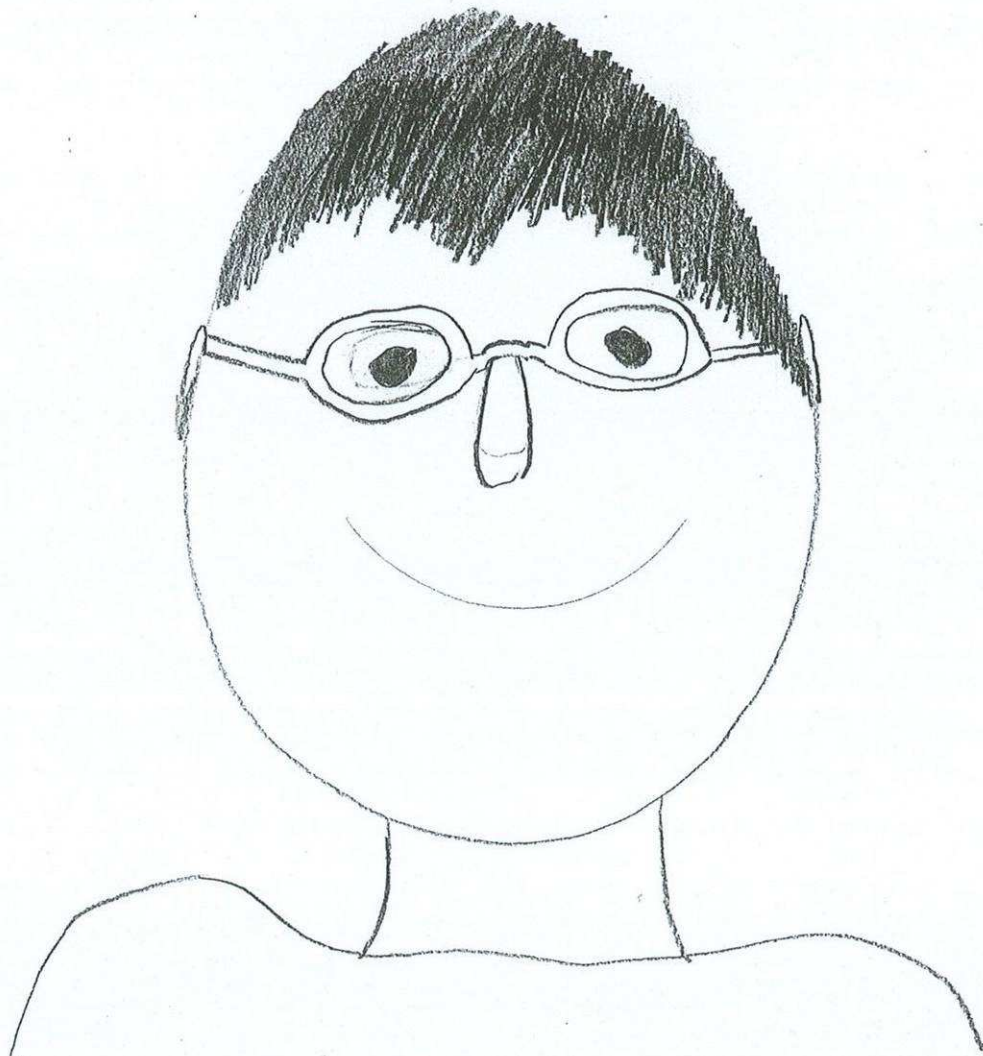
Escola C

(20)



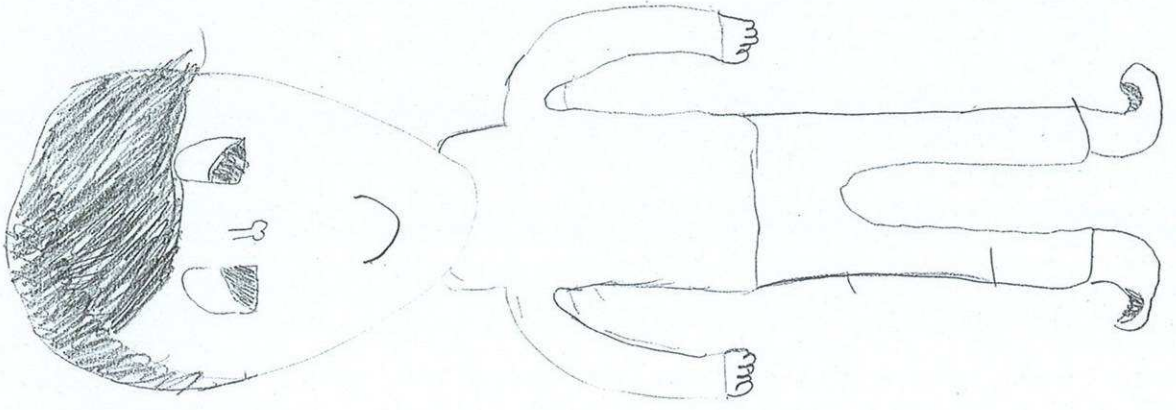
Escolha C

1º momento

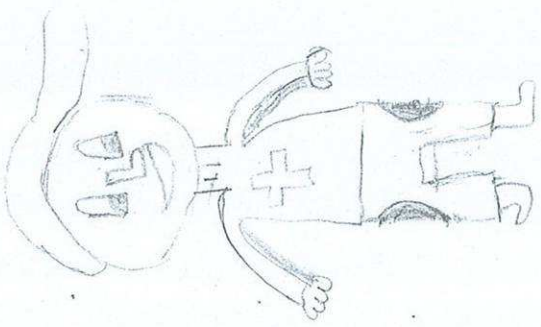


2º momento

2º momento



3º momento



4º momento

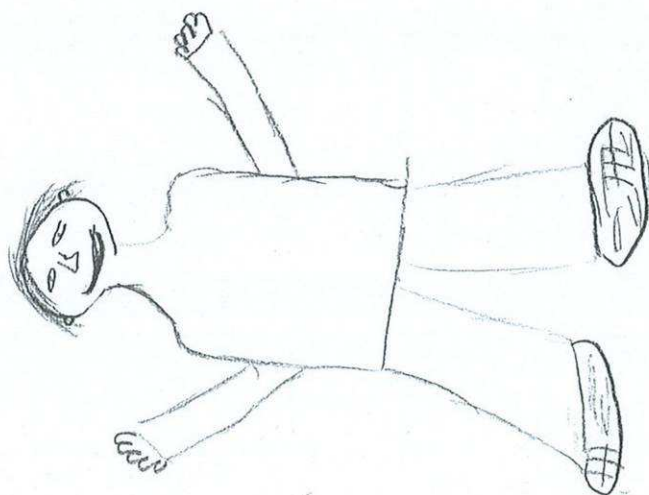
5º momento

23

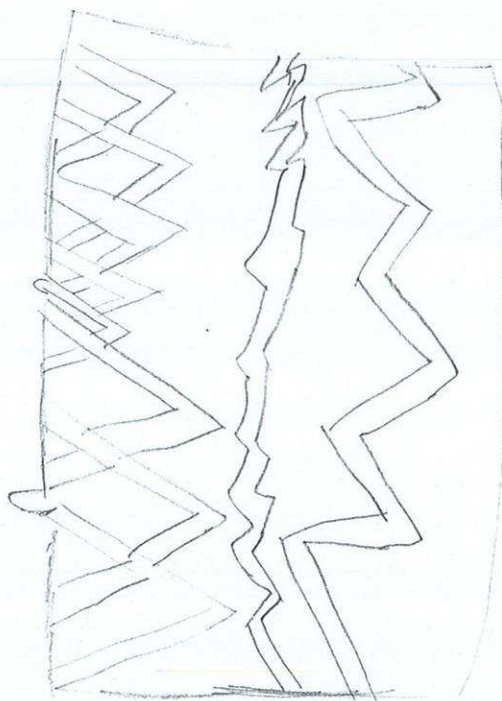
6º momento

2º momento

Escola C

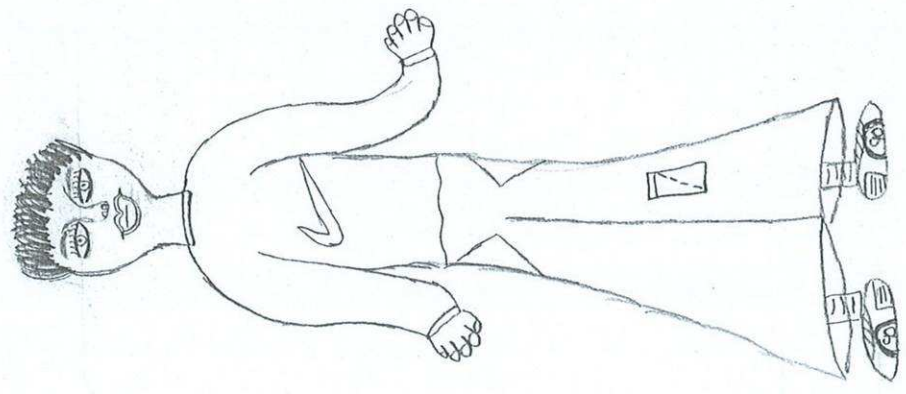


1º momento



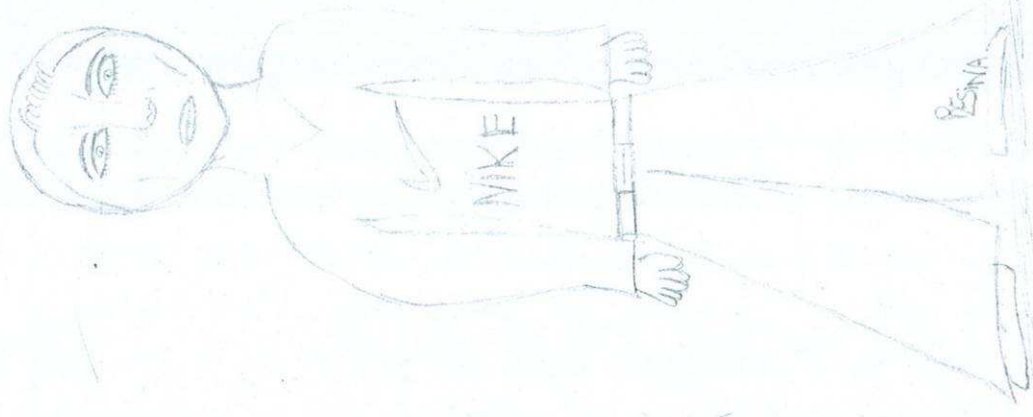
1207
607

2º momento

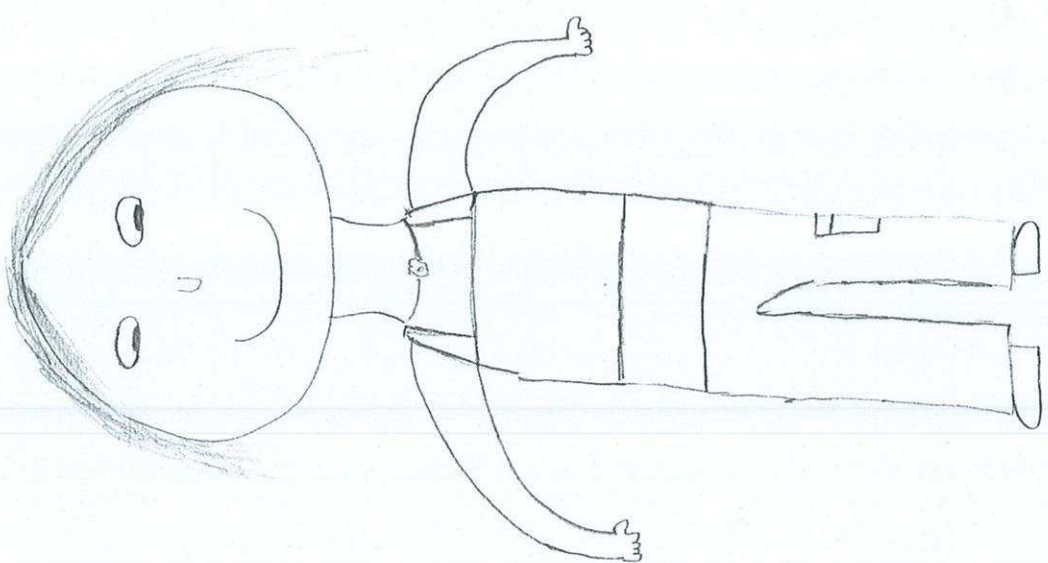


Escalador

1º momento



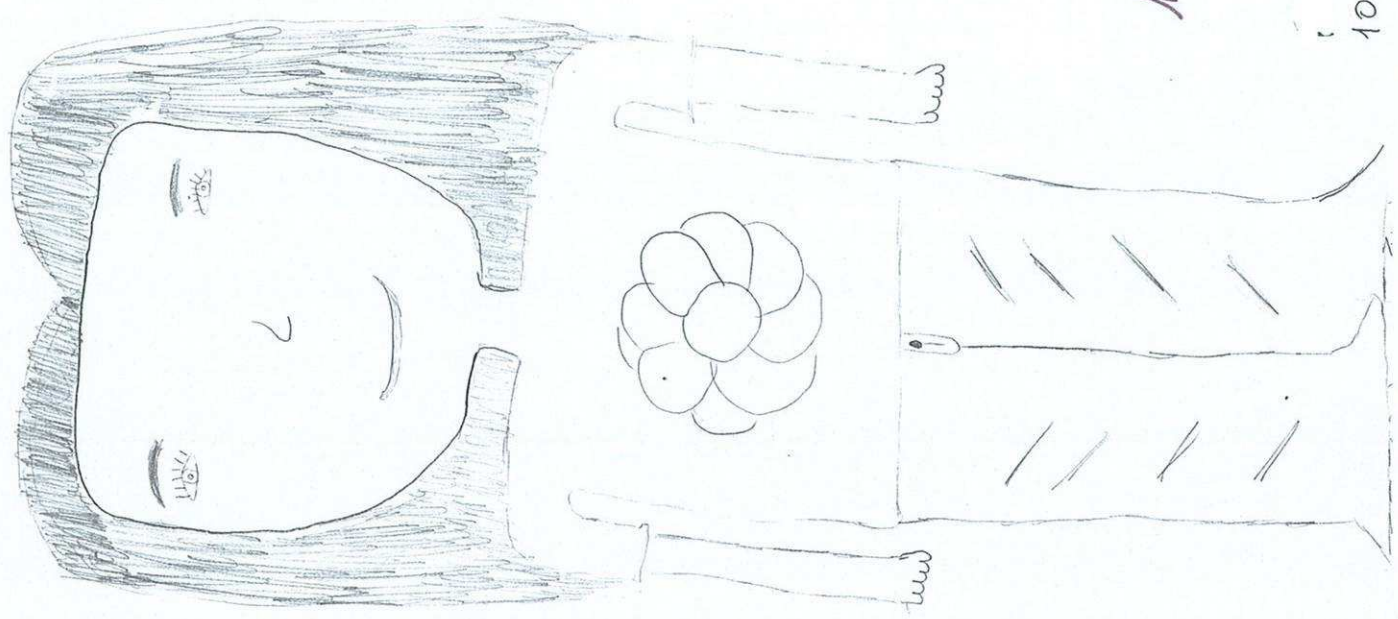
1/4



Tema

1º momento 2º momento

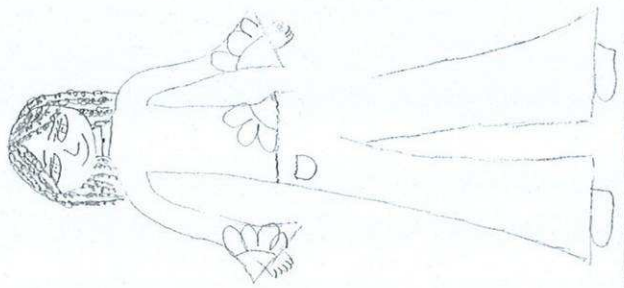
Escola



1º momento

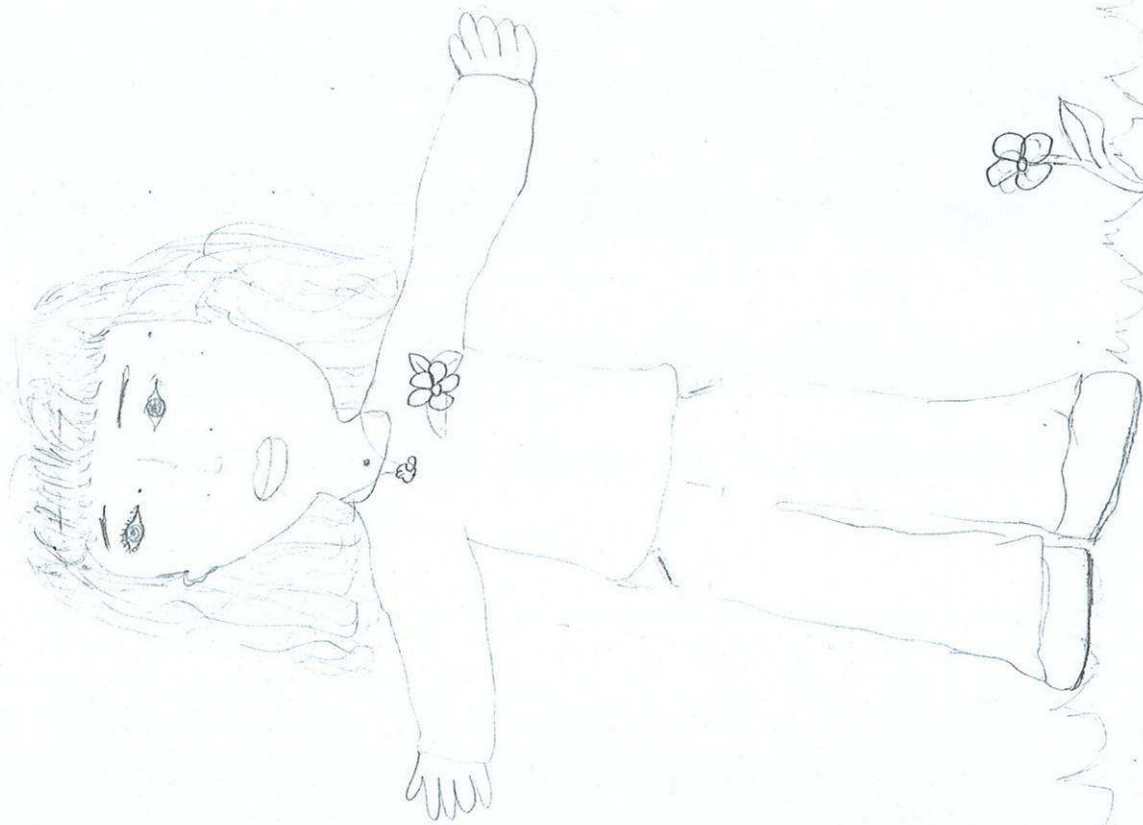
10 anos

3



1º momento

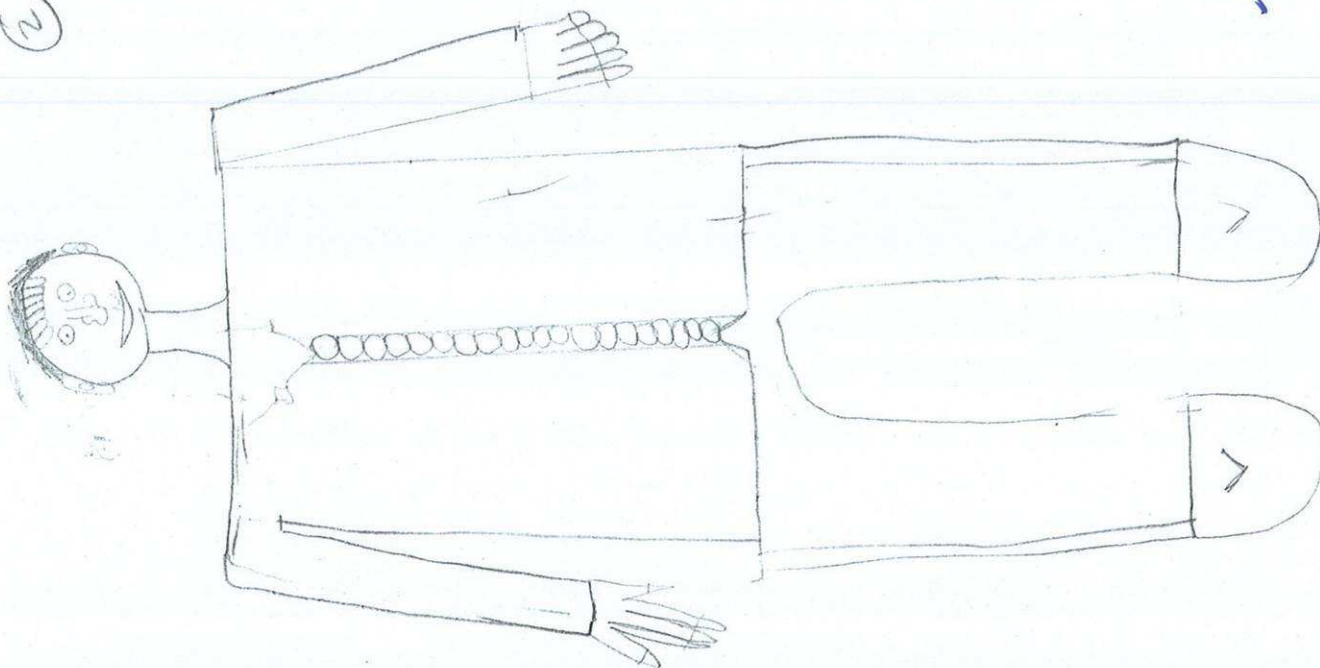
Esbozo



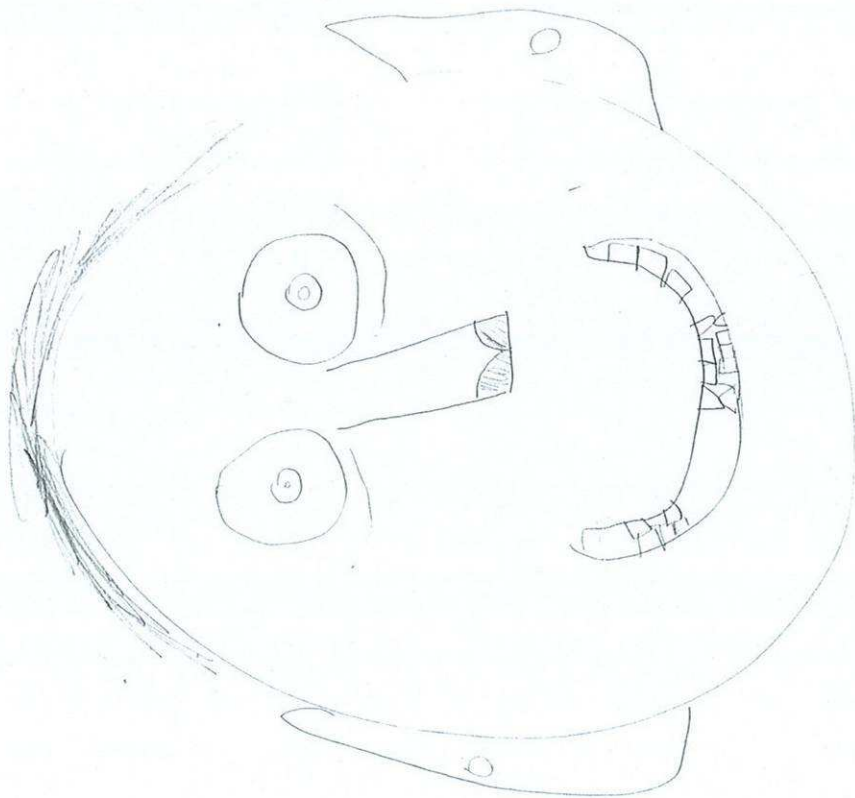
2º momento

3

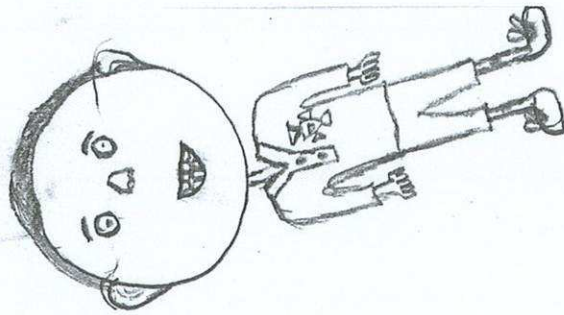
2



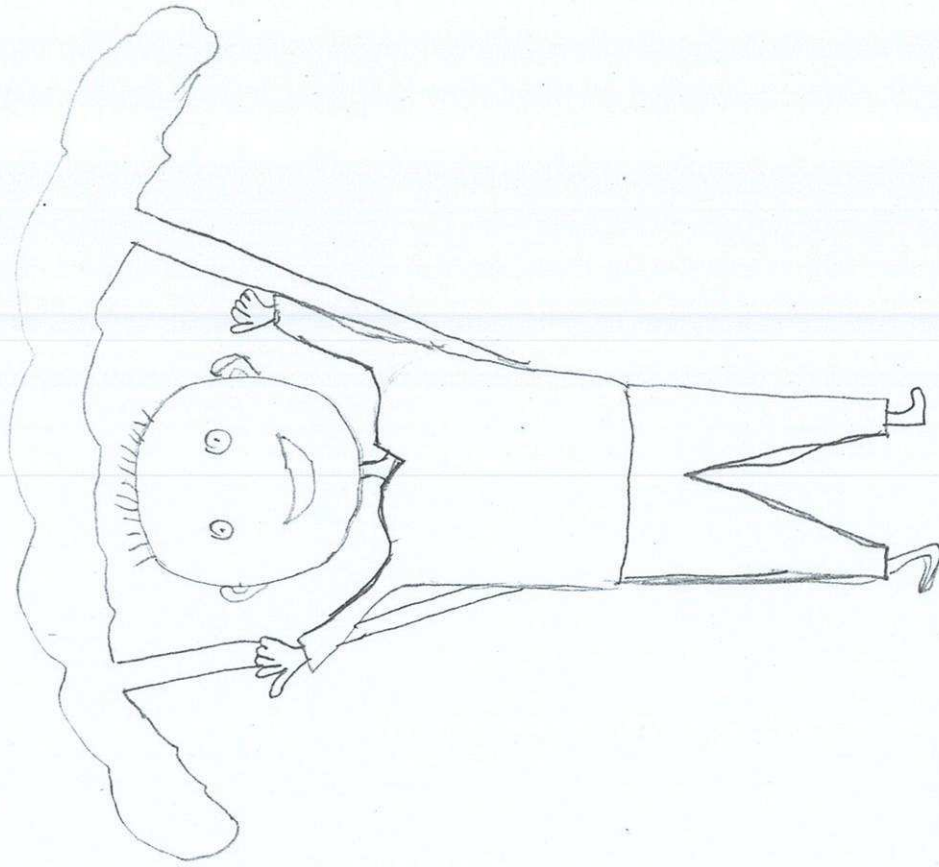
✓ moments

Escuela C
$$Z^p \text{ momento}$$


11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1



1º momento



2º momento

Escola B

Questionário nº1³⁰⁹

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação sobre “As linguagens na construção e desenvolvimento da relação pedagógico-educativa” e tem como objectivo recolher a opinião dos alunos sobre alguns aspectos relacionados com este tema.

Para que se possa atingir a finalidade desejada, solicita-se que respondas com o máximo de sinceridade.

Não existem nem boas nem más respostas, o mais importante é a tua opinião sincera. As tuas respostas são absolutamente confidenciais !

Sexo: F__ M__ Data : _____ Idade : _____ Ano de escolaridade : _____
Nº _____

Para cada item faz uma cruz sobre o número que corresponde ao grau em que concordas ou discordas para cada afirmação. Tem em atenção que :

**1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Não discordo nem concordo
4 = Concordo 5 = Concordo totalmente**

I- <u>Relação do aluno com ele próprio</u>					
a) Estado emocional (satisfação – felicidade)					
1. Sou uma pessoa feliz	1	2	3	4	5
2. Sinto uma grande força de vontade dentro de mim	1	2	3	4	5
3. Quero ser uma pessoa importante	1	2	3	4	5
4. Gosto de ser como sou	1	2	3	4	5
5. A satisfação consigo próprio influencia os estudos	1	2	3	4	5
6. Estou triste muitas vezes	1	2	3	4	5
7. Sou tímido	1	2	3	4	5
8. Gostaria de ser diferente	1	2	3	4	5
9. Evito os sarilhos	1	2	3	4	5
10. Quando perco aceito a derrota calmamente	1	2	3	4	5
11. Vivo em stress constante	1	2	3	4	5
12. Quando sou obrigado, ou convidado a falar, exprimo-me com calma e à vontade	1	2	3	4	5
13. A maior parte do tempo estou relaxado	1	2	3	4	5
14. Encaro os testes com calma e confiança	1	2	3	4	5
15. Sou esperto e/ou inteligente	1	2	3	4	5
b) Importância do corpo					
1. Gosto da minha aparência física	1	2	3	4	5

³⁰⁹ 1º questionário para elaborar o diagnostico como complemento do “auto-retrato”

2. A aparência física é importante para ser aceite pelos colegas	1	2	3	4	5
3. Raramente penso no corpo que possuo	1	2	3	4	5
5. Ando frequentemente com as mãos nos bolsos	1	2	3	4	5
6. Estou frequentemente com a testa franzida e lábios apertados	1	2	3	4	5
8. A linguagem verbal é a única forma de comunicar	1	2	3	4	5
<u>II – Relação do aluno com os outros</u>					
a) Com a escola					
1. Gosto da escola	1	2	3	4	5
2. Na escola, em geral, estou atento	1	2	3	4	5
3. Sinto-me incondicionalmente aceite na escola	1	2	3	4	5
4. Gosto de estudar	1	2	3	4	5
5. O tempo que passo na escola sentado não me incomoda	1	2	3	4	5
6. Quando estou <i>stressado</i> não consigo concentrar-me	1	2	3	4	5
b) Com os colegas - amigos – família					
1. Gosto da maioria dos meus colegas	1	2	3	4	5
2. Tenho muitos amigos	1	2	3	4	5
3. Faço amizades com facilidade	1	2	3	4	5
4. Preocupo-me com os outros	1	2	3	4	5
5. Os meus amigos apreciam-me	1	2	3	4	5
6. Tenho uma boa relação com a minha família	1	2	3	4	5
c) Com os professores					
1. Tenho uma boa relação com os professores	1	2	3	4	5
2. Uma boa relação com os professores é importante para o sucesso na aprendizagem	1	2	3	4	5
3. Sinto que entre alunos e professores não há barreiras de idade	1	2	3	4	5
4. Em geral, os professores reagem calmamente quando há indisciplina	1	2	3	4	5
5. Os professores, em geral, incentivam	1	2	3	4	5
6. Sente-se que, em geral, os professores simpatizam com os alunos	1	2	3	4	5
7. A linguagem não verbal (maneira de falar, o tom da voz, o olhar, os gestos...) ajuda a compreensão da expressão verbal	1	2	3	4	5
8. A linguagem não verbal, em geral, coincide com o discurso	1	2	3	4	5
<u>III- Na escola, o que mais me incomoda é :</u>					
a) a minha relação com os colegas	1	2	3	4	5
b) a minha relação com os professores	1	2	3	4	5
c) a relação dos colegas entre eles	1	2	3	4	5
d) a avaliação (o resultado dos testes)	1	2	3	4	5
e) outros aspectos (descreve quais)					

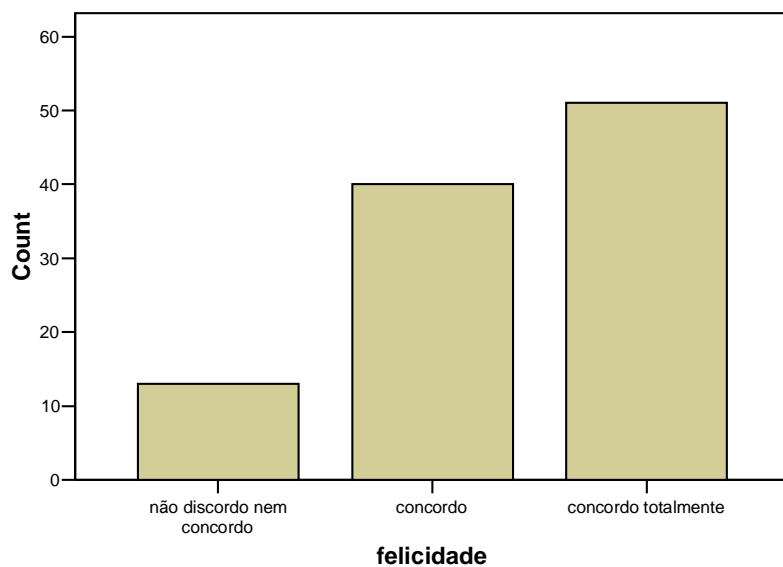
Muito obrigada pela tua
colaboração

QUESTIONÁRIO Nº1

I. Relação do aluno com ele próprio

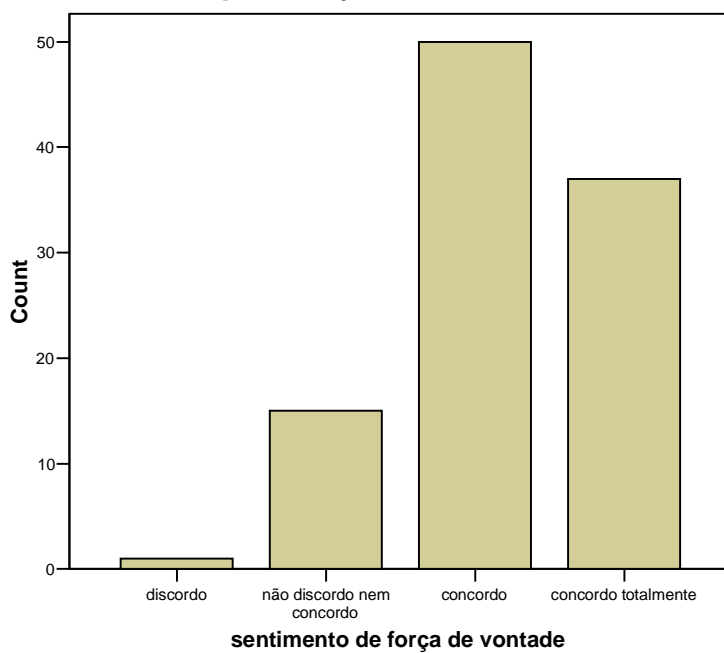
Perg.I.a) Estado emocional

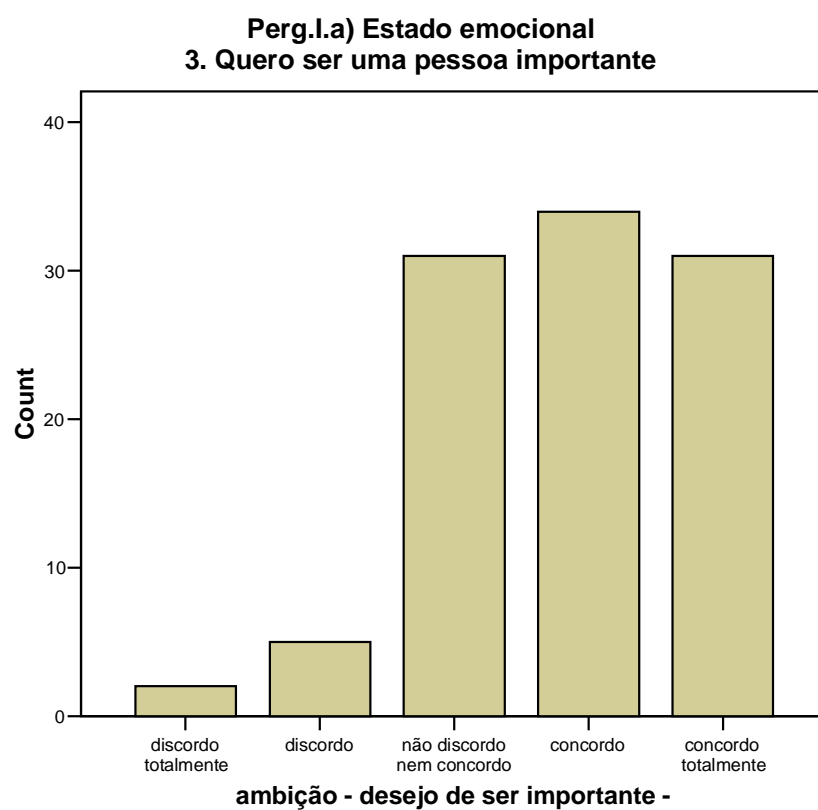
1. Sou uma pessoa feliz



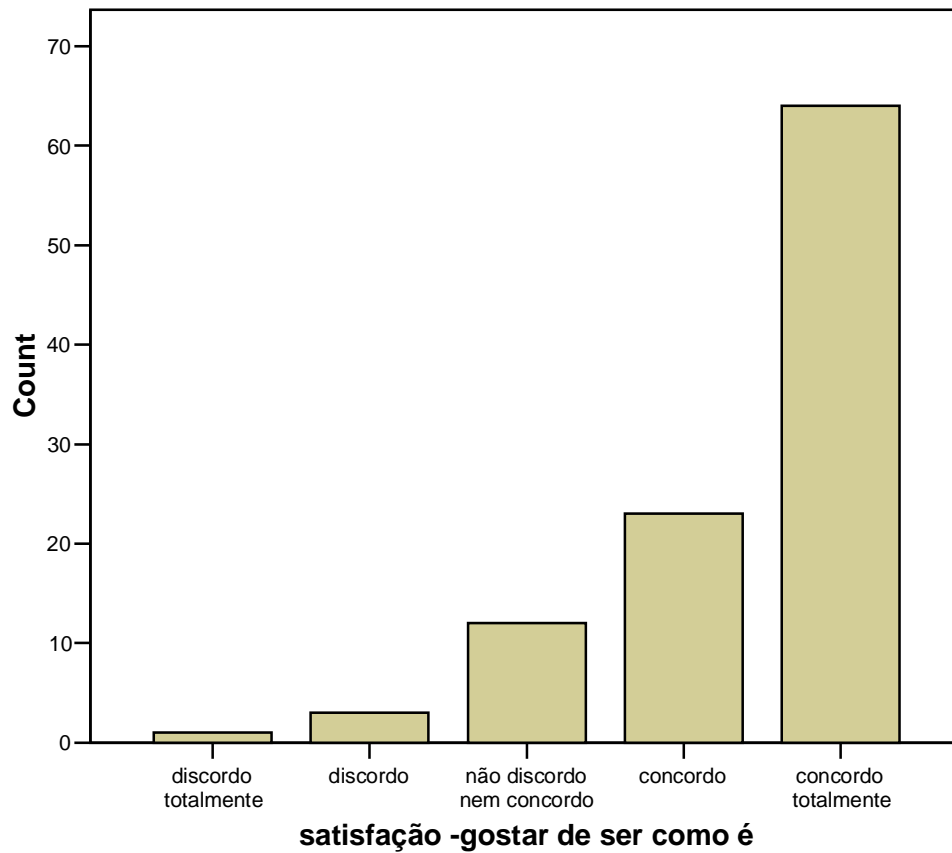
Perg.I.a) Estado emocional

2. Sinto uma grande força de vontade dentro de mim

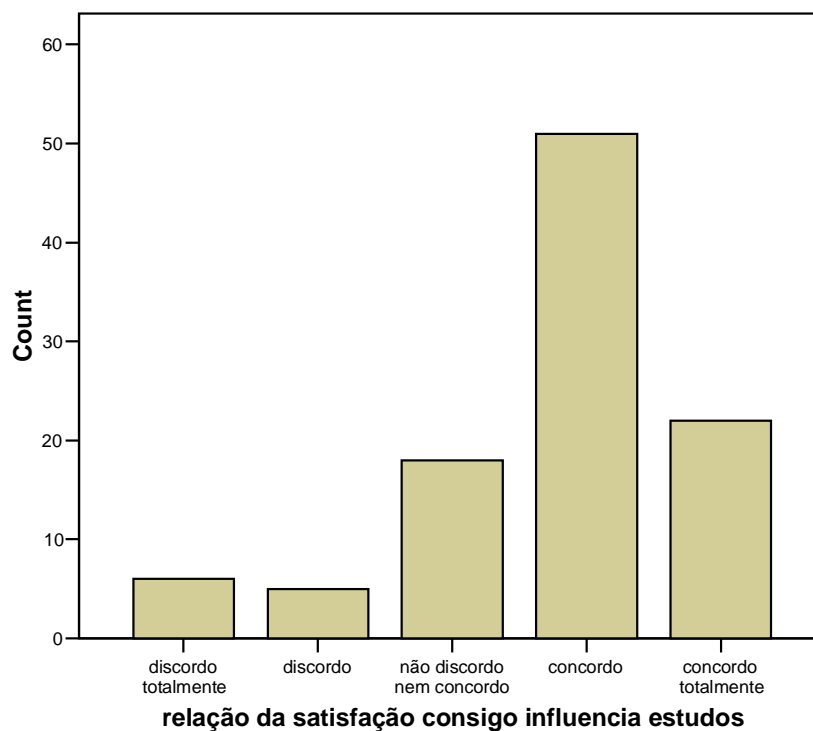




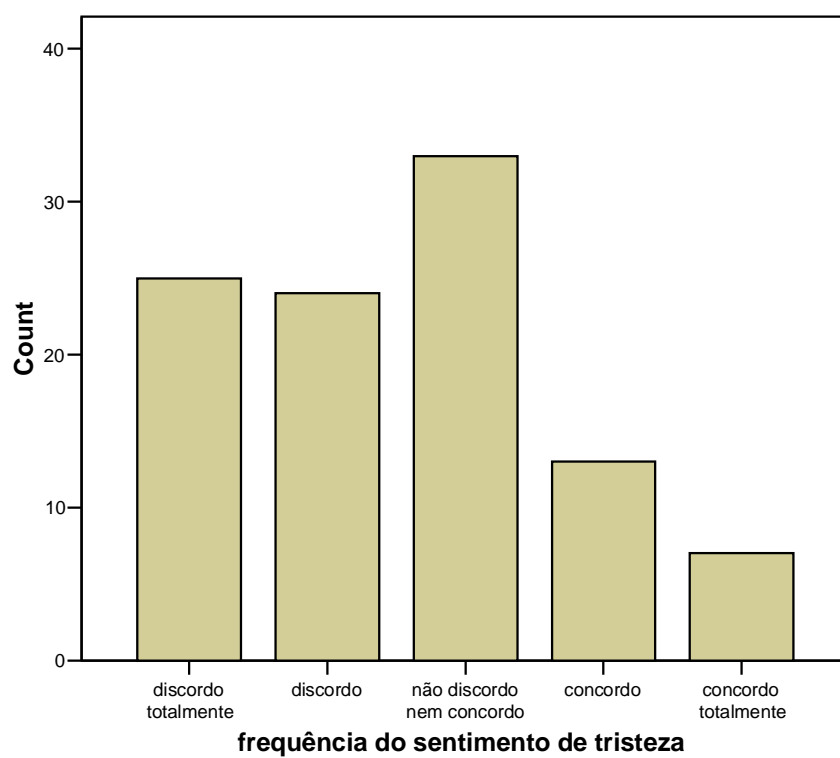
Perg.I.a) Estado emocional
4. Gosto de ser como sou



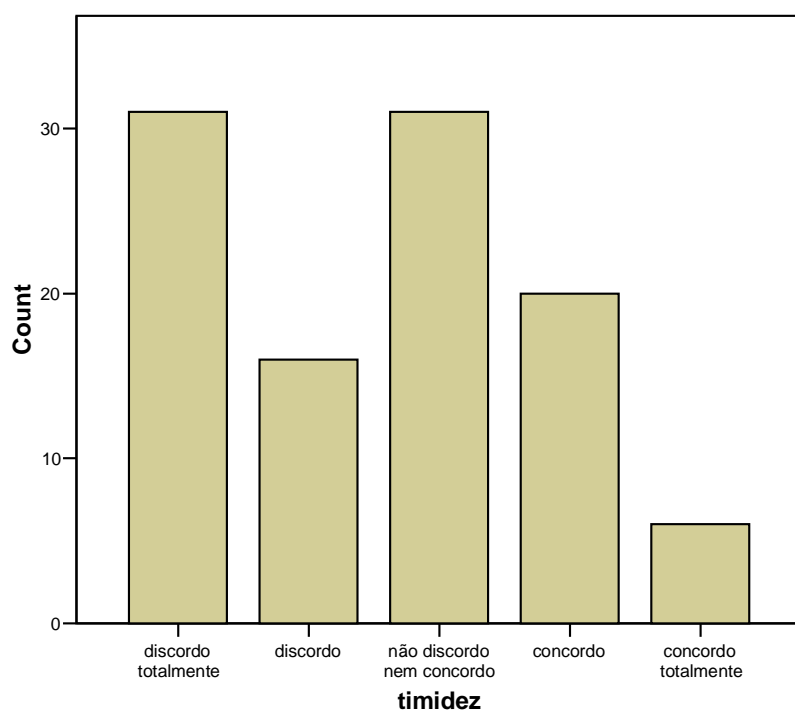
Perg.I.a) Estado emocional
5. A satisfação consigo própria influencia os estudos



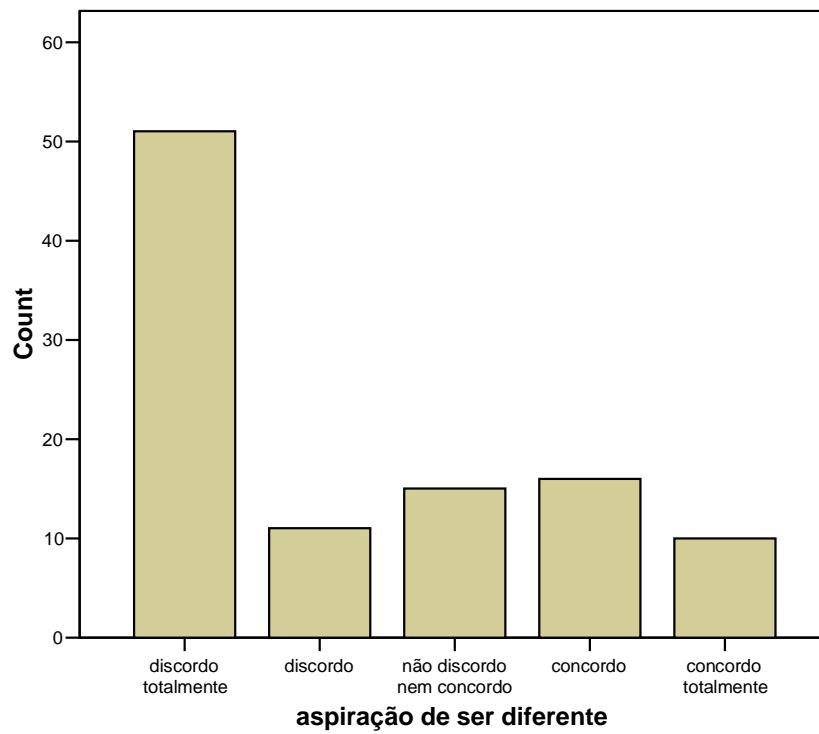
Perg.I.a) Estado emocional
6. Estou triste muitas vezes



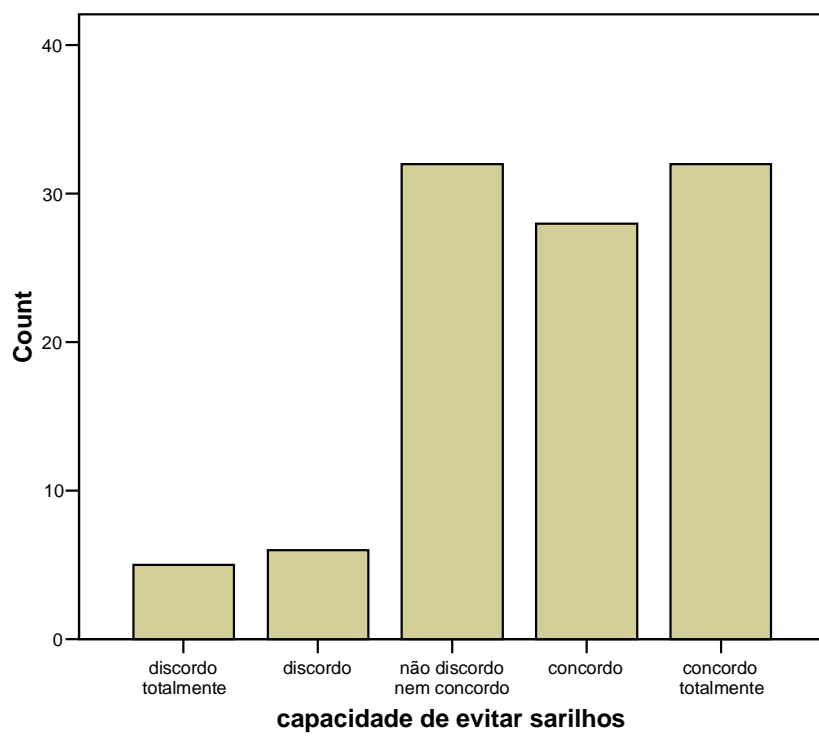
Perg.I.a) Estado emocional
7. Sou tímido



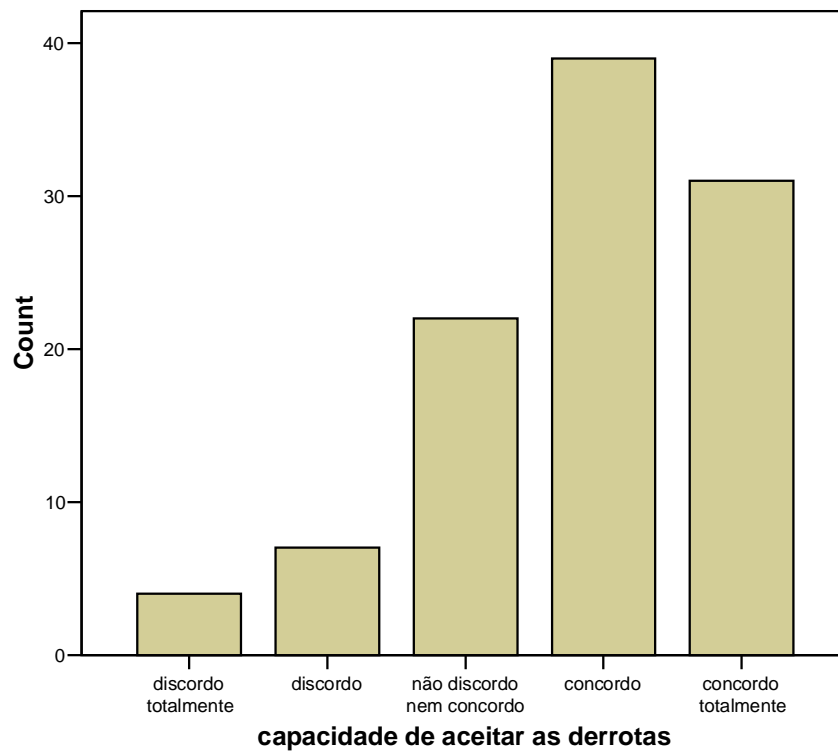
Perg.I.a) Estado emocional
8. Gostaria de ser diferente



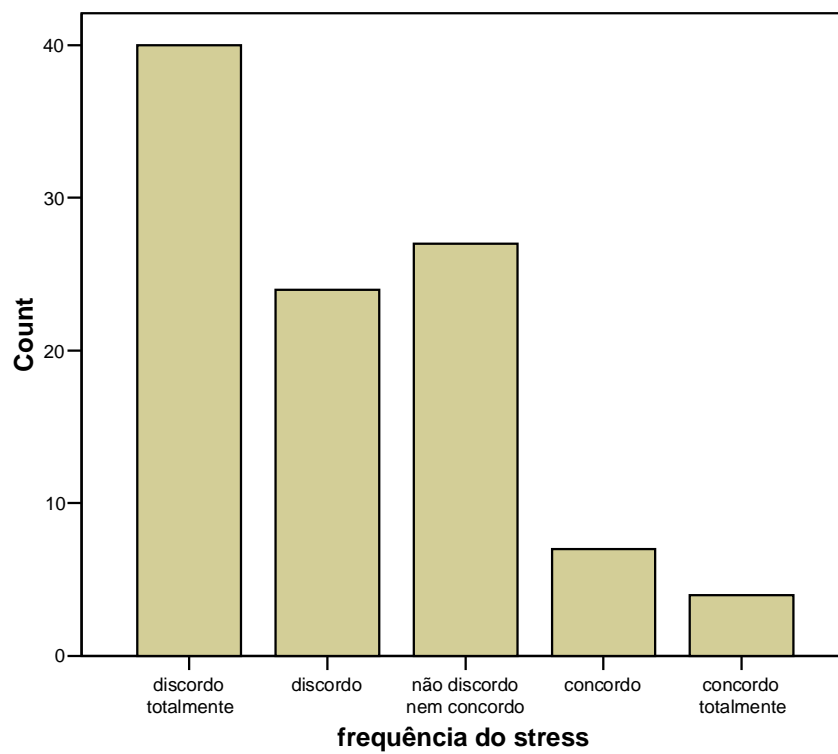
Perg.I.a) Estado emocional
9. Evito os sarilhos



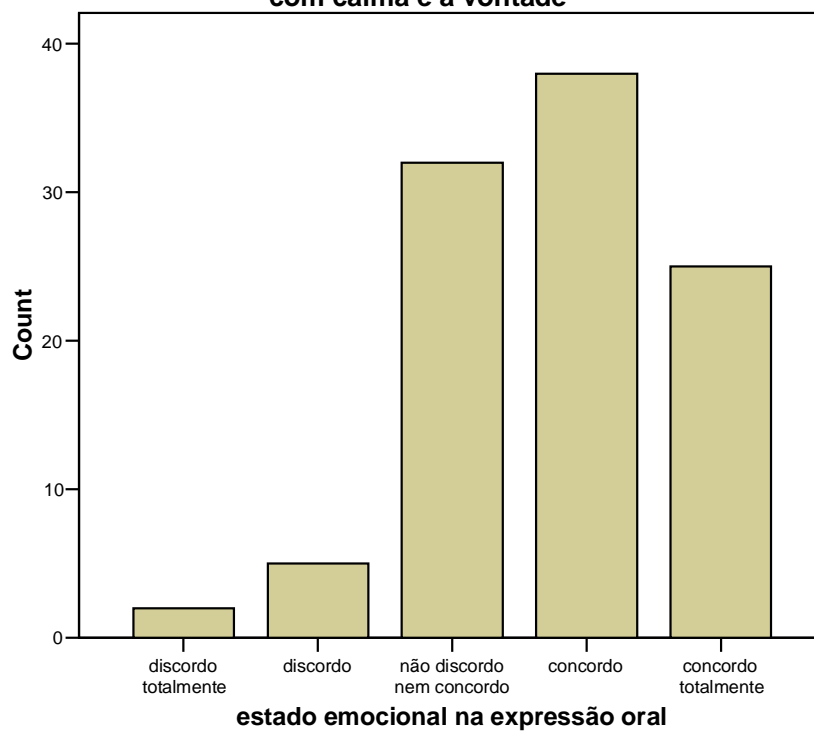
Perg.I.a) Estado emocional
10. Quando perco aceito a derrota calmamente



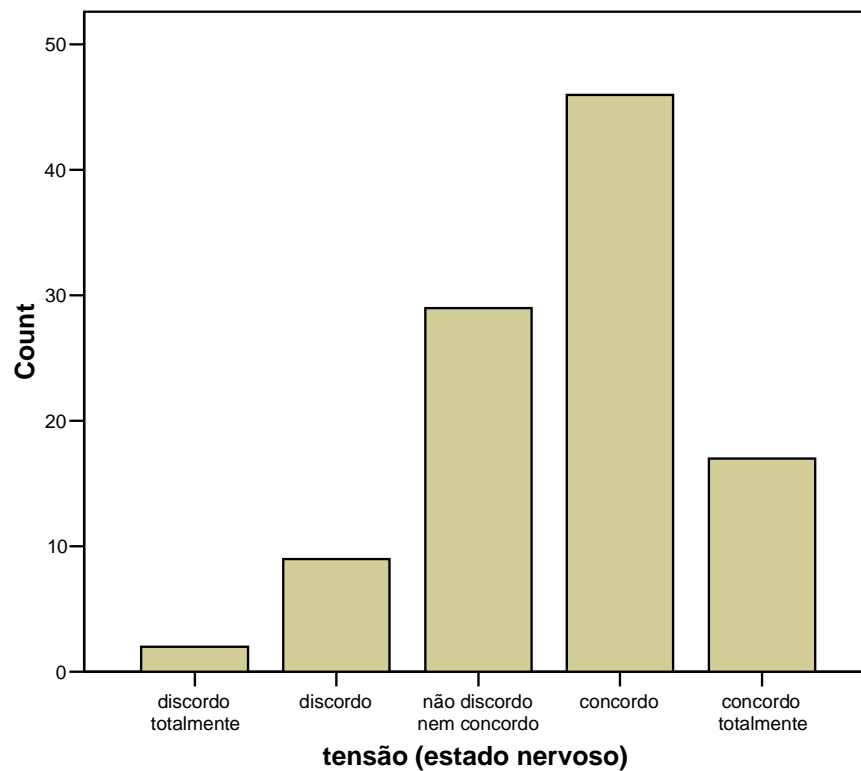
Perg.I.a) Estado emocional
11. Vivo em stress constante



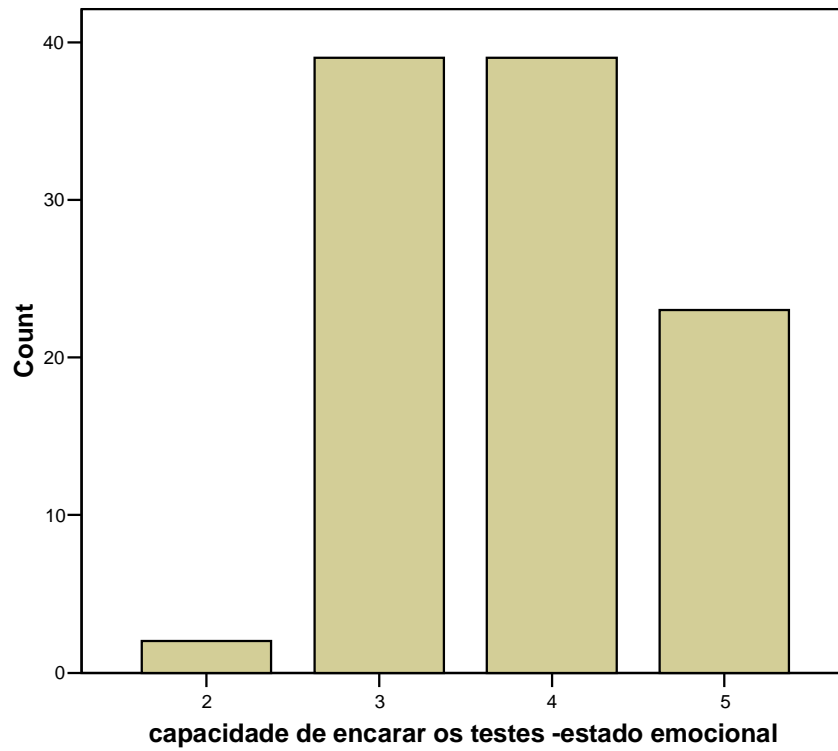
Perg.I.a) Estado emocional
12. Quando sou obrigado, ou convidado a falar, exprimo-me com calma e à vontade



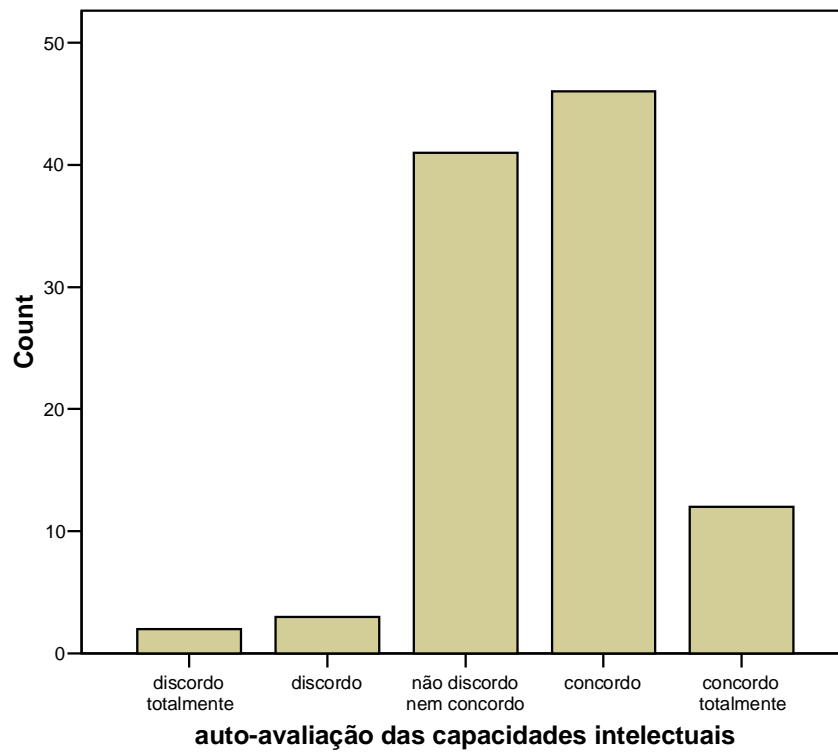
Perg.I.a) Estado emocional
13. A maior parte do tempo estou relaxado



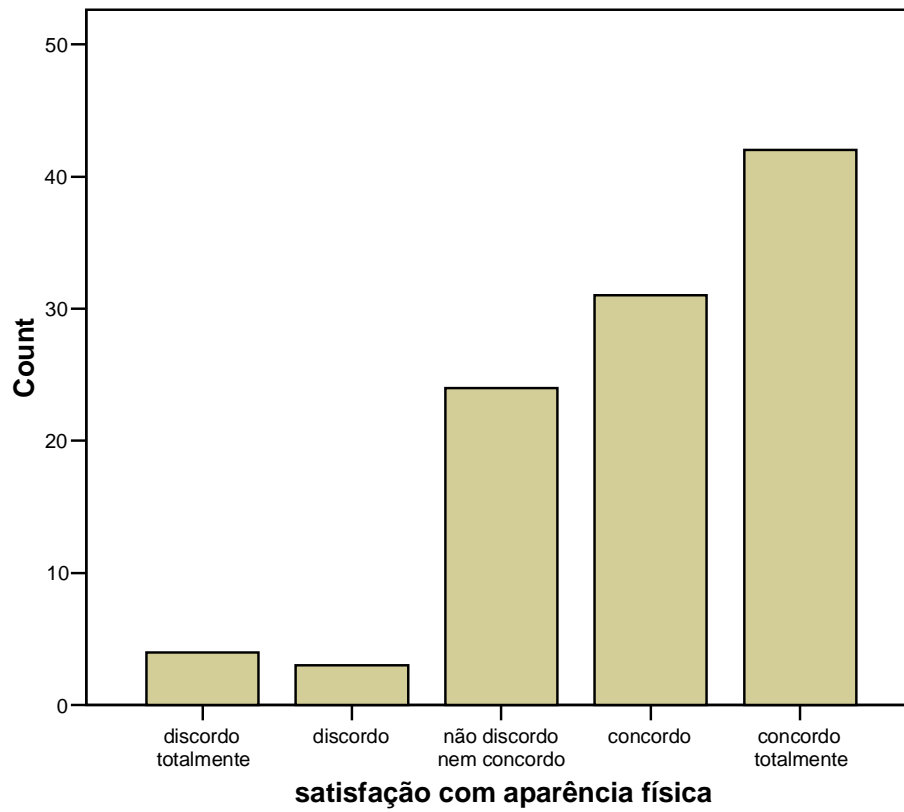
Perg.I.a) Estado emocional
14. Encaro os testes com calma e confiança



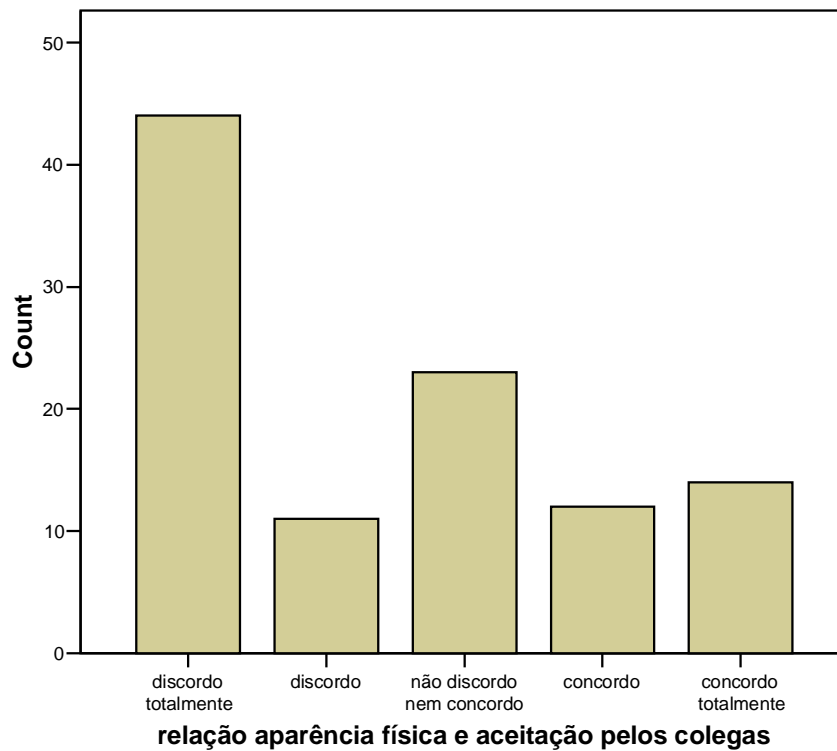
Perg.I.a) Estado emocional
15. Sou esperto e/ou inteligente



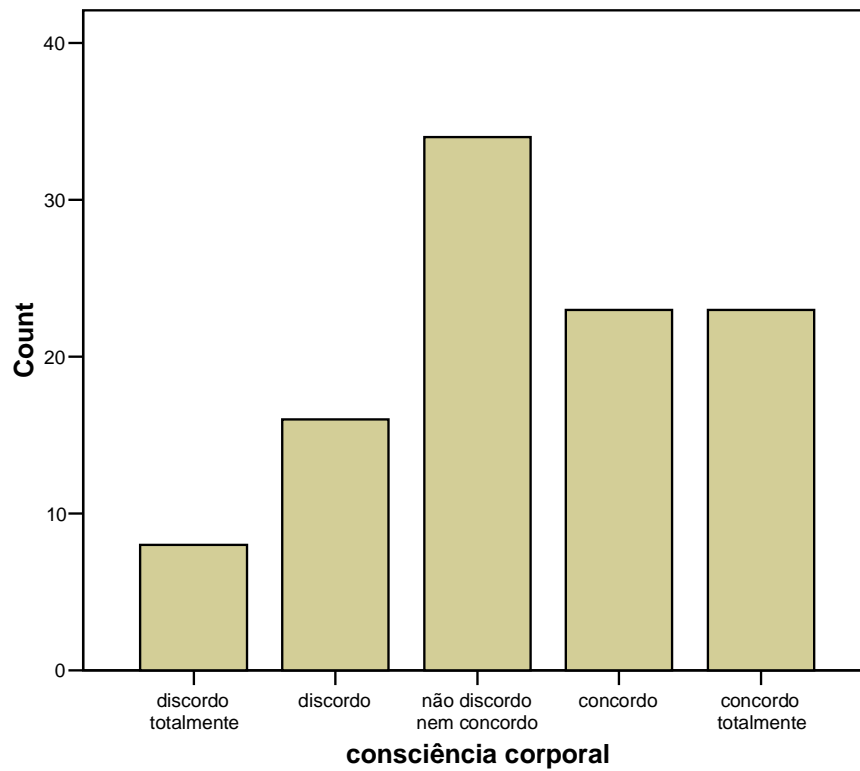
Perg.I.b) Importância do corpo
1. Gosto da minha aparência física



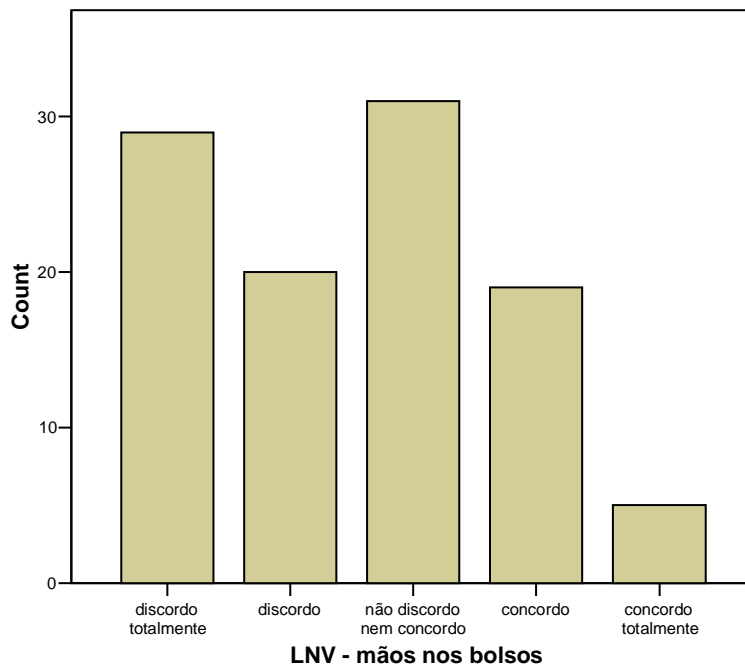
Perg.I.b) Importância do corpo
2. A aparência física é importante para ser aceite pelos colegas

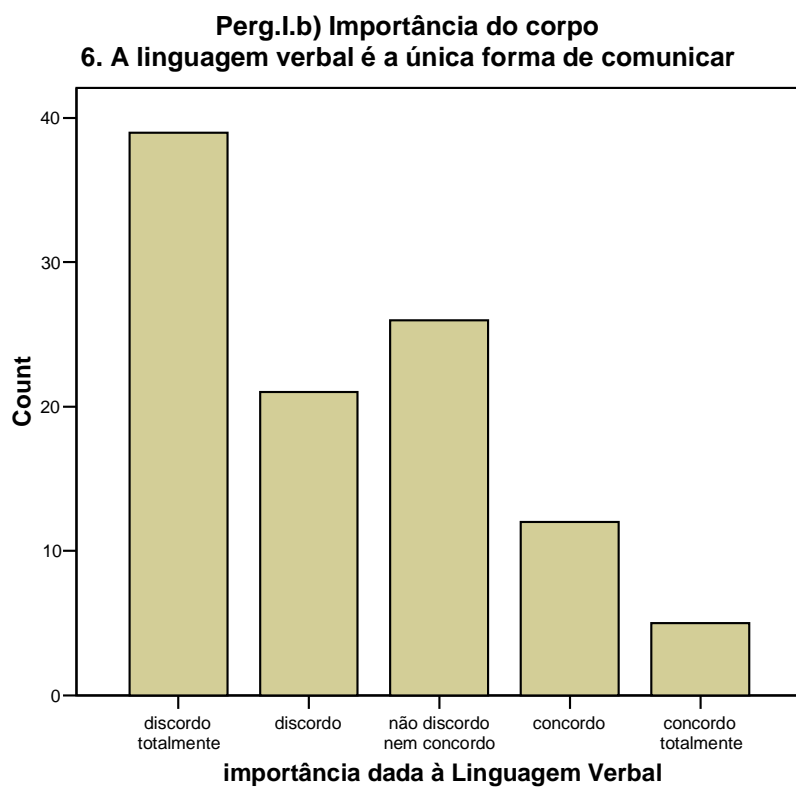
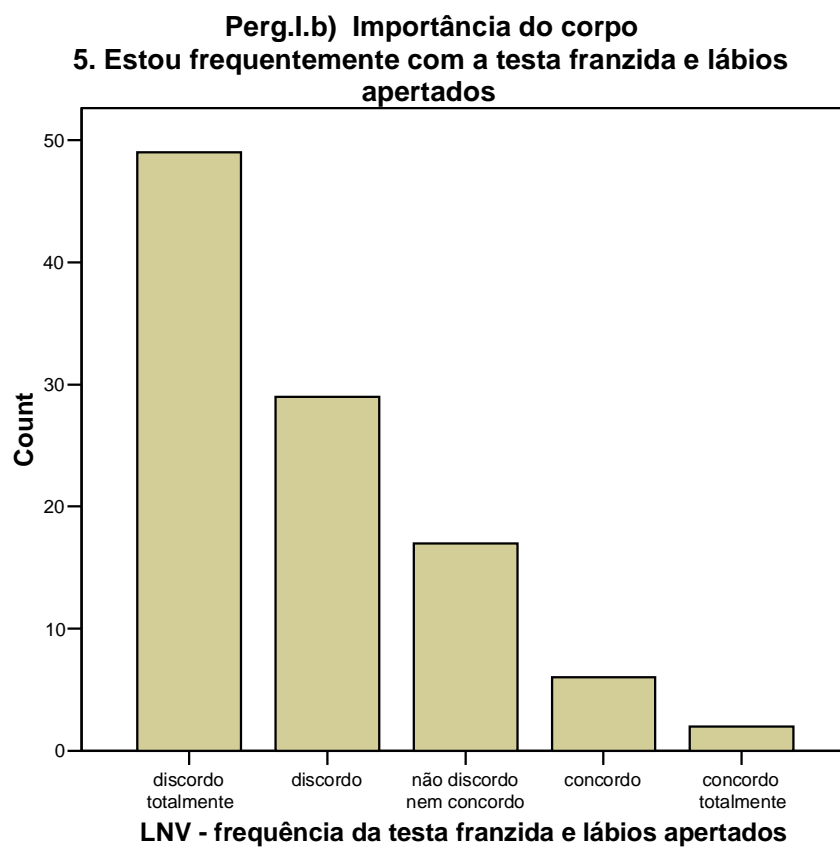


Perg.I.b) Importância do corpo
3. Raramente penso no corpo que possuo

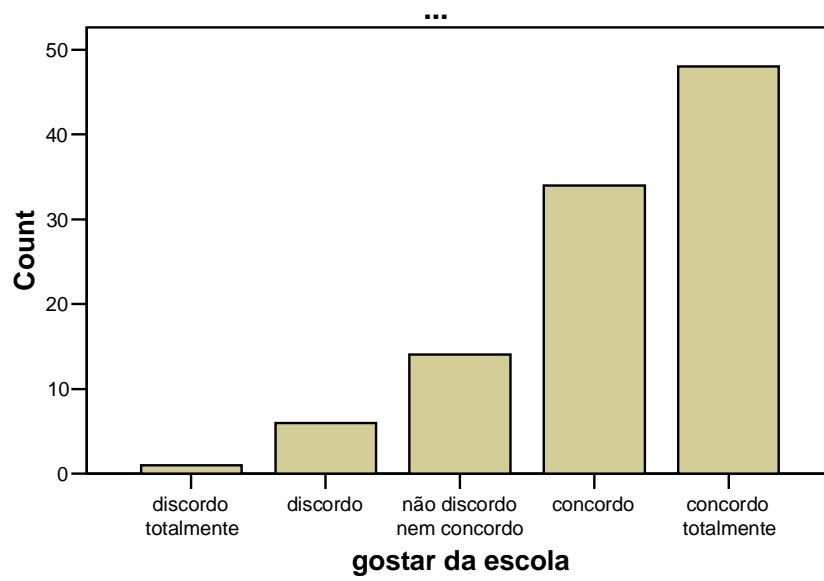


Perg.I.b) Importância do corpo
4. Ando frequentemente com as mãos nos bolsos

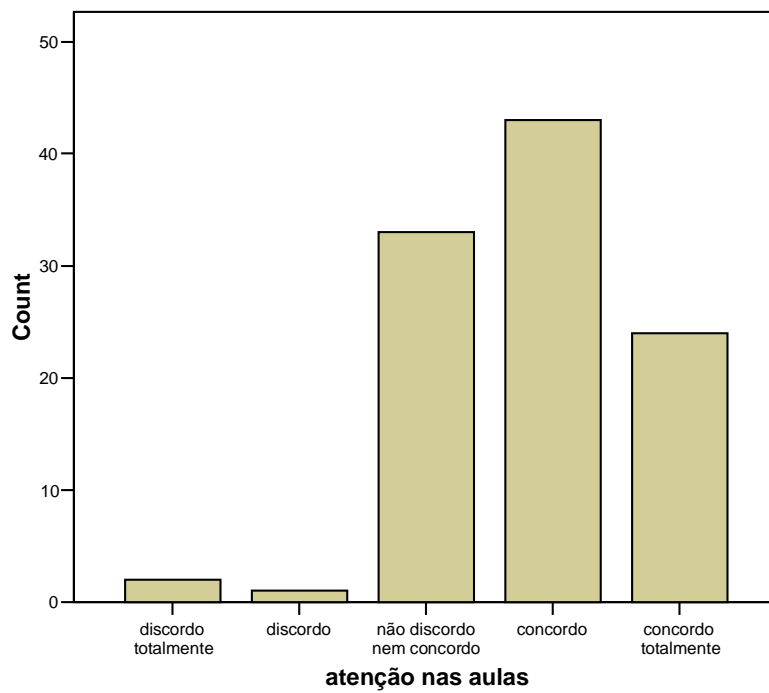




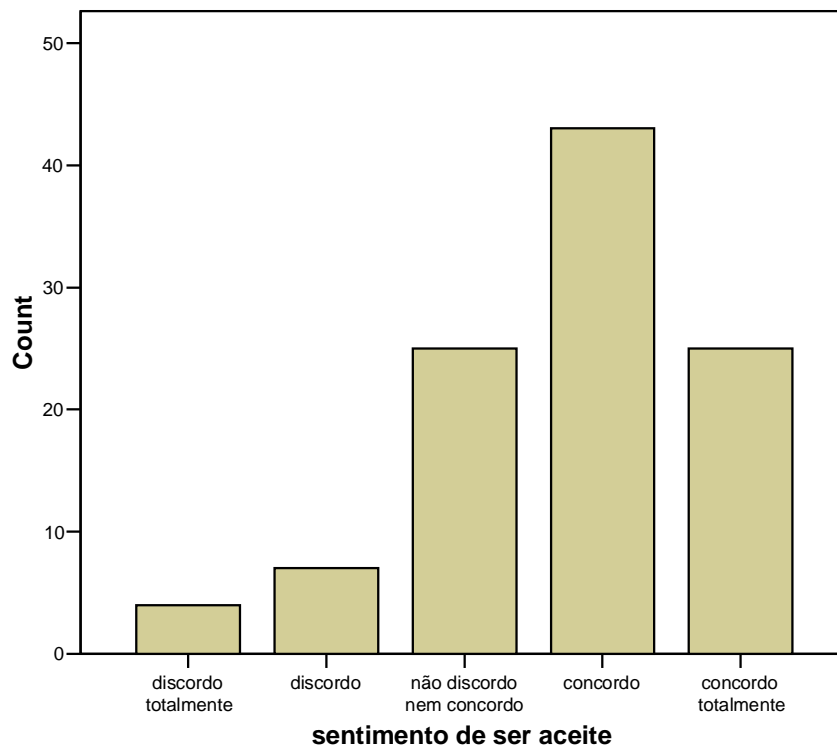
II. Relação do aluno com os outros



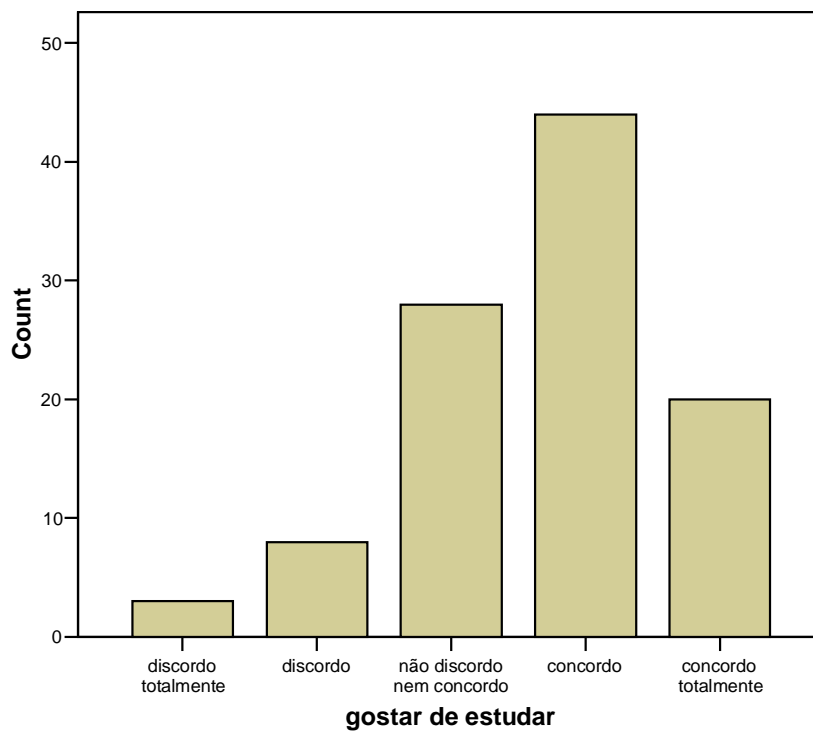
Perg.II.a) Com a escola 2. Na escola, em geral, estou atento



Perg.II.a) Com a escola
3. Sinto-me incondicionalmente aceite na escola

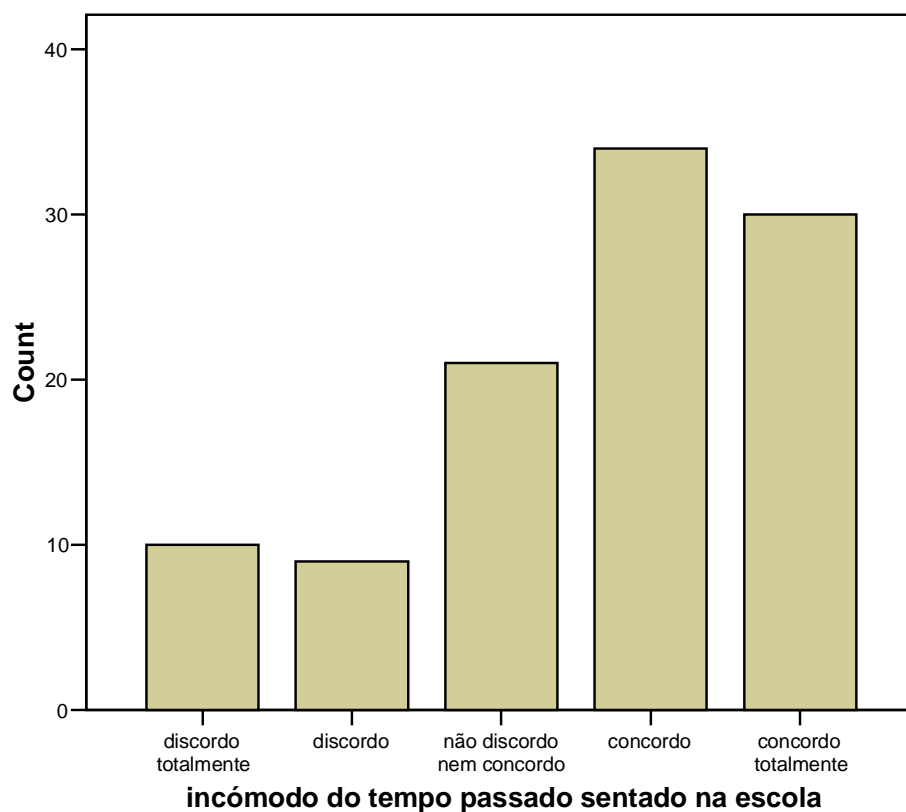


Perg.II.a) Com a escola
4. Gosto de estudar



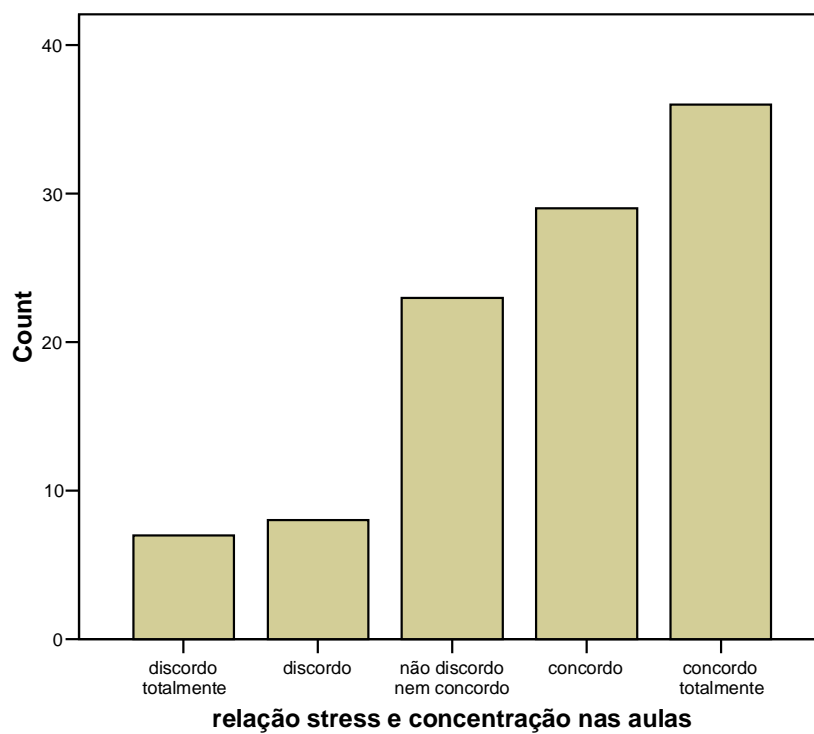
Perg.II.a) Com a escola

5. O tempo que passo na escola sentado não me incomoda

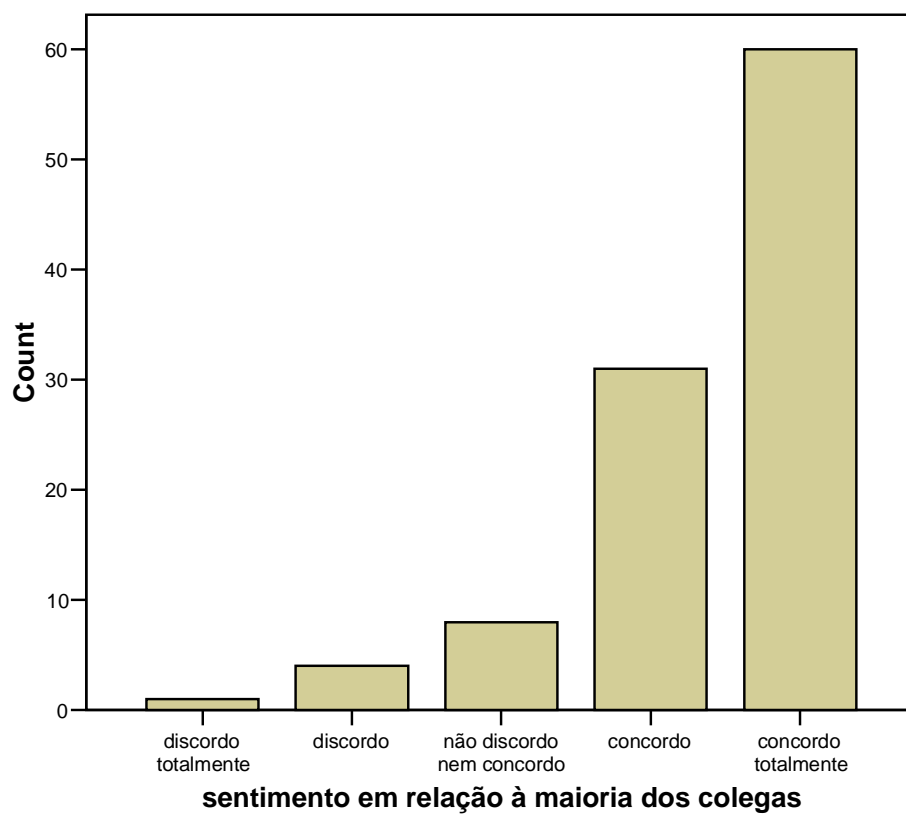


Perg.II.a) Com a escola

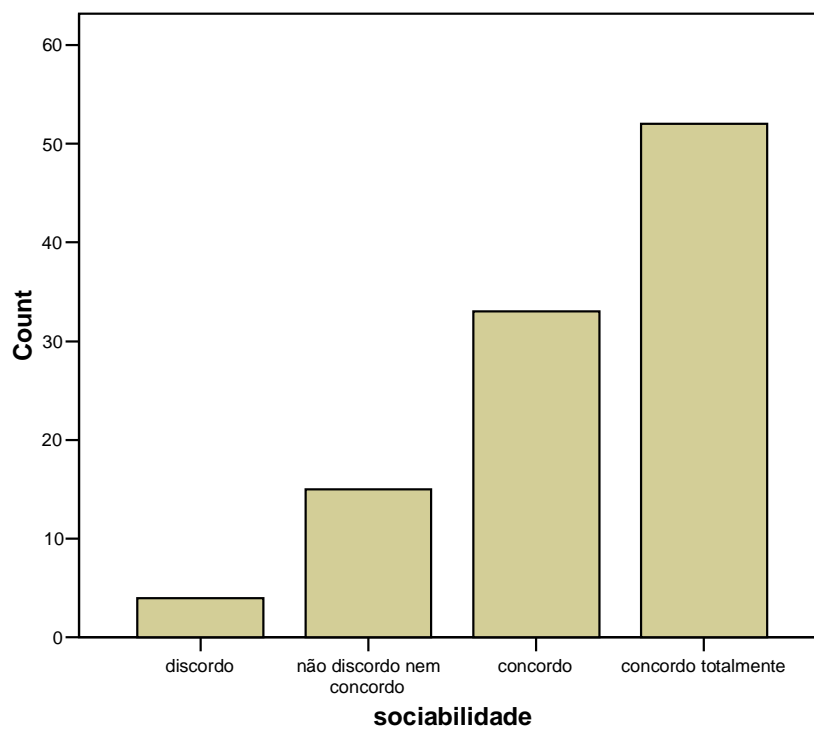
6. Quando estou stressado não consigo concentrar-me



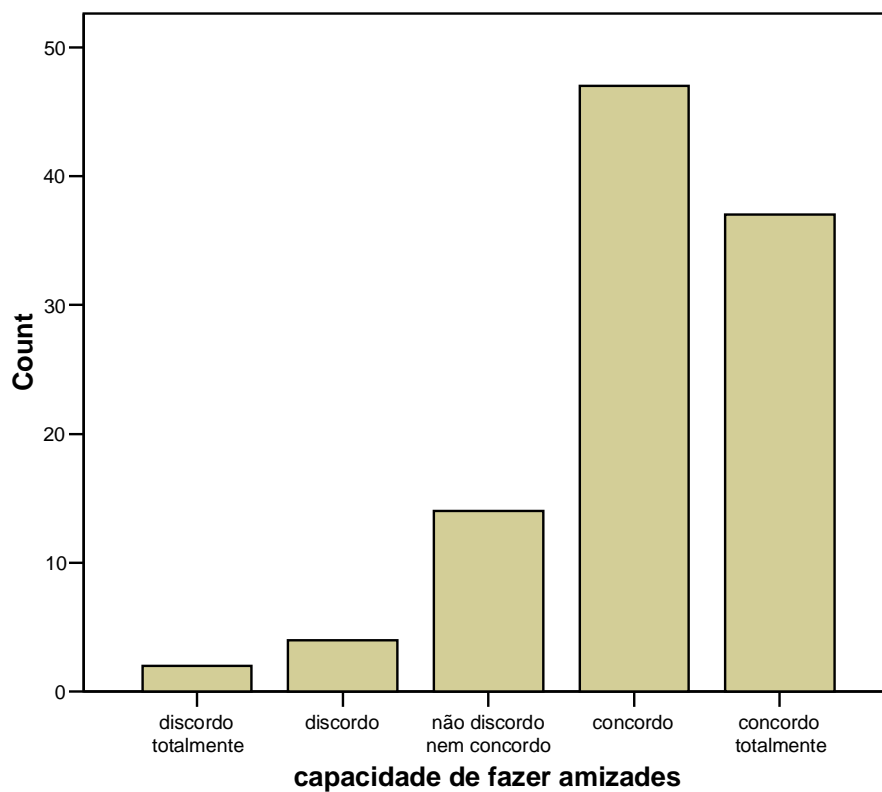
Perg.II.b) Com os colegas - amigos - família
1. Gosto da maioria dos meus amigos



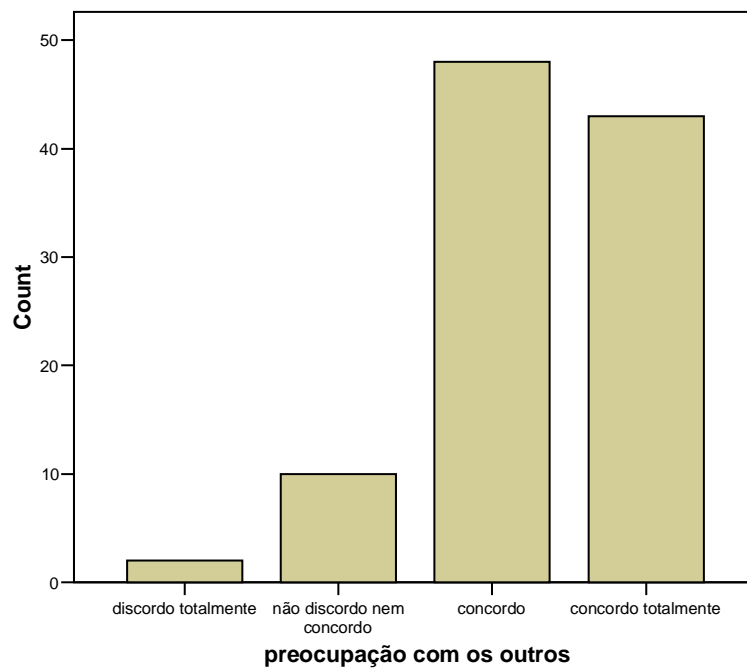
Perg.II.b) Com os colegas - amigos - família
2. Tenho muitos amigos



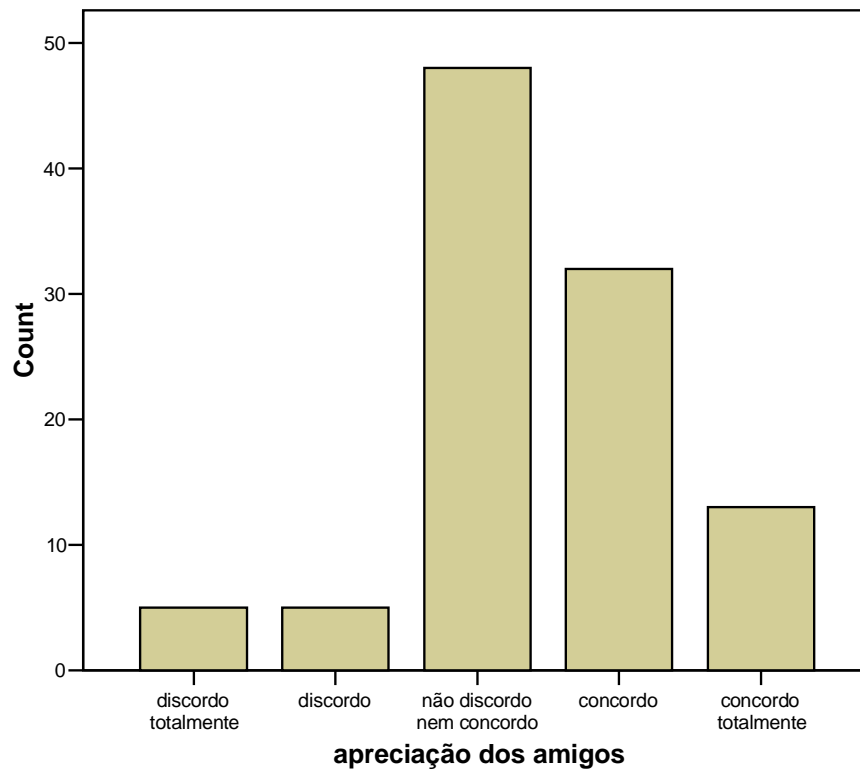
Perg.II.b) Com os colegas - amigos - família
3. Faço amizades com facilidade



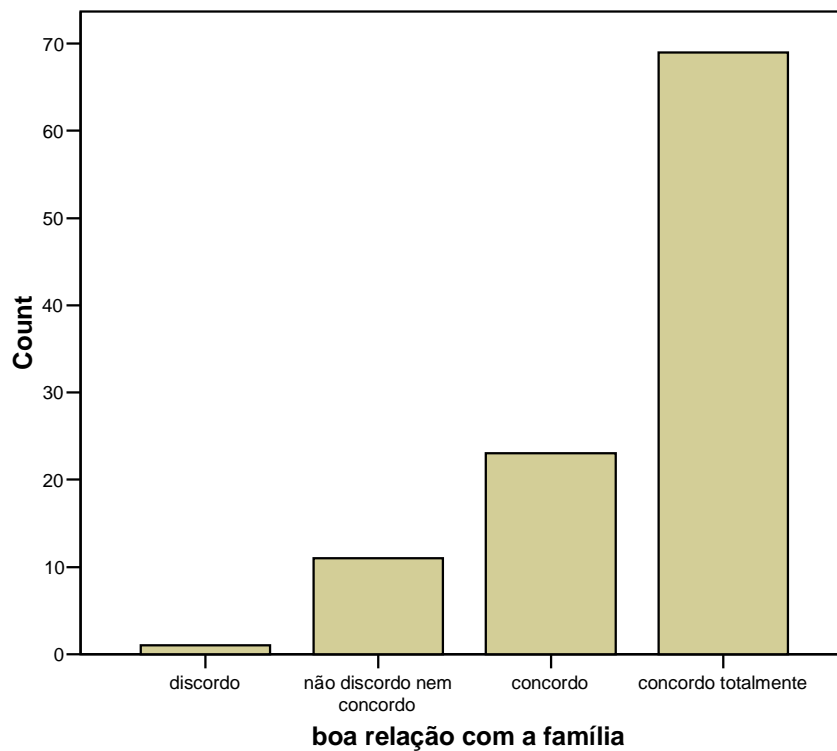
Perg.II.b) Com os colegas - amigos - família
4. Preocupo-me com os outros



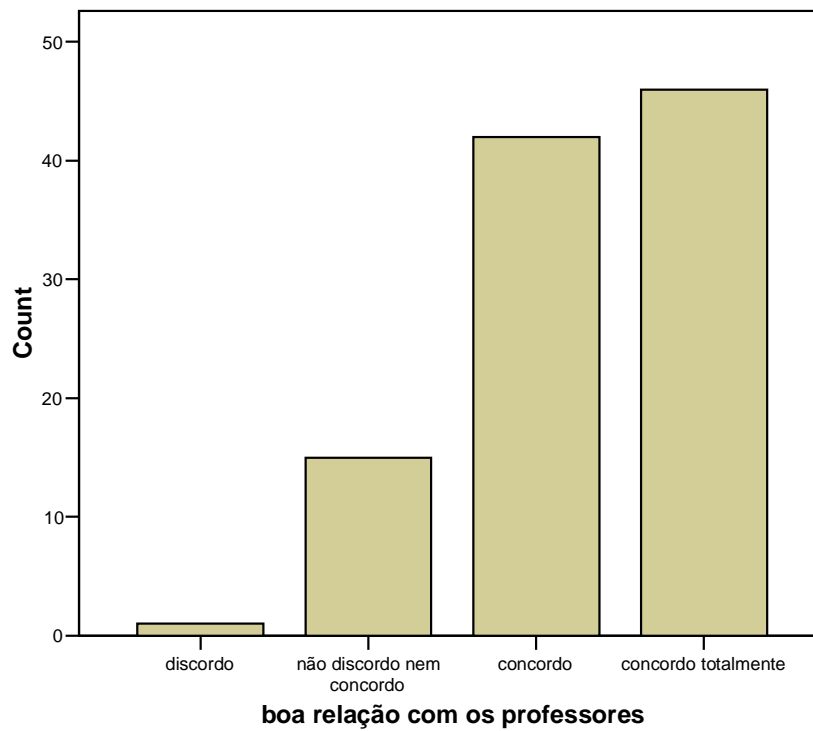
Perg.II.b) Com os colegas - amigos - família
5. Os meus amigos apreciam-me



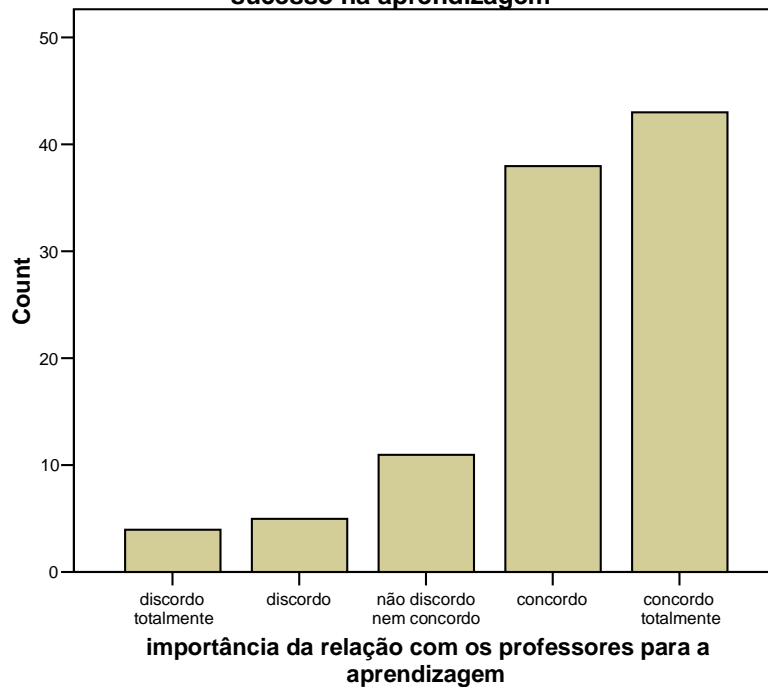
Perg.II.b) Com os colegas - amigos - família
6. Tenho uma boa relação com a minha família



Perg.II.c) Com os professores
1. Tenho uma boa relação com os professores

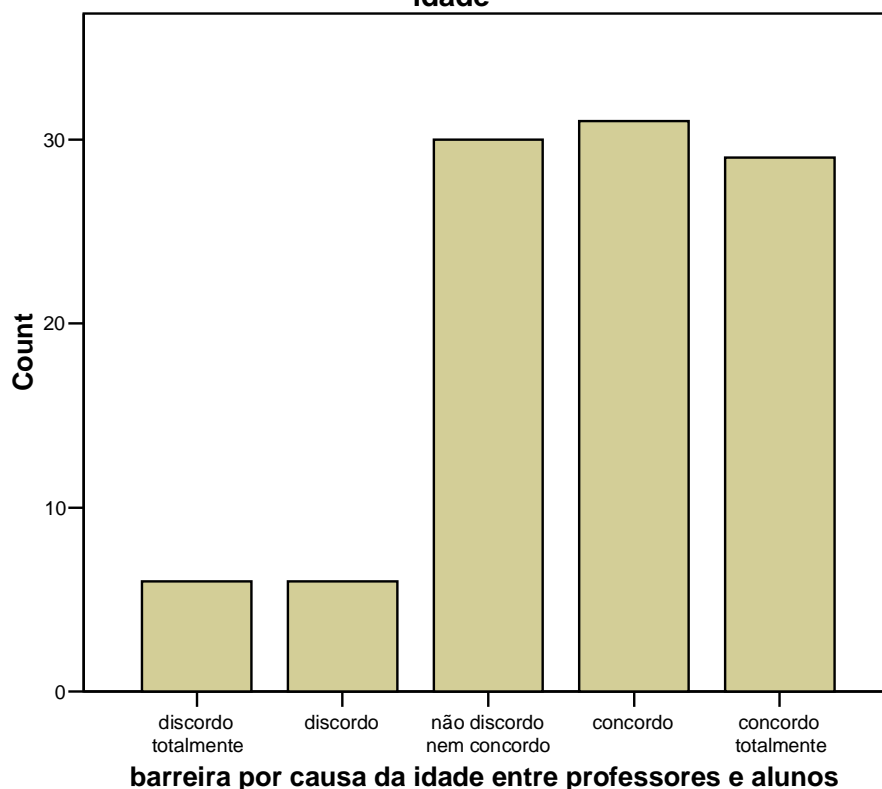


Perg.II.c) Com os professores
2. Uma boa relação com os professores é importante para o sucesso na aprendizagem



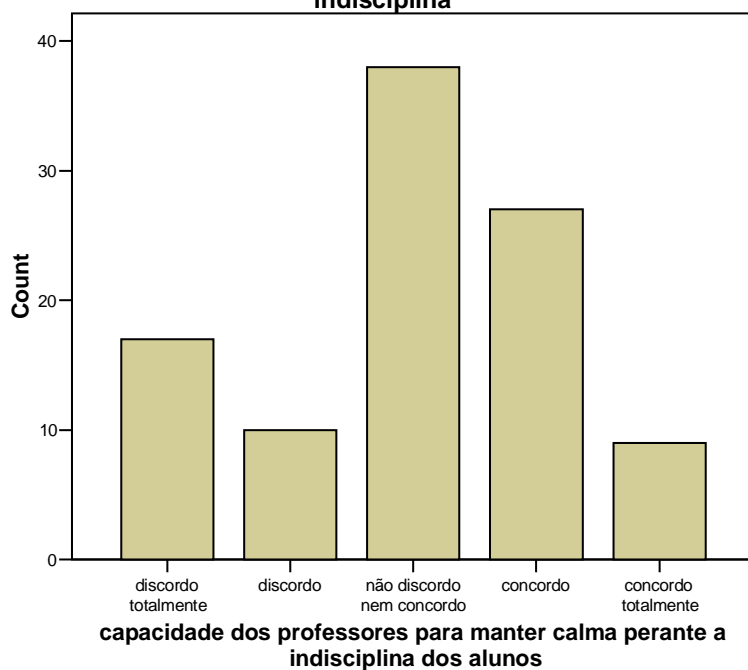
Perg.II.c) Com os professores

3. Sinto que entre alunos e professores não há barreiras de idade

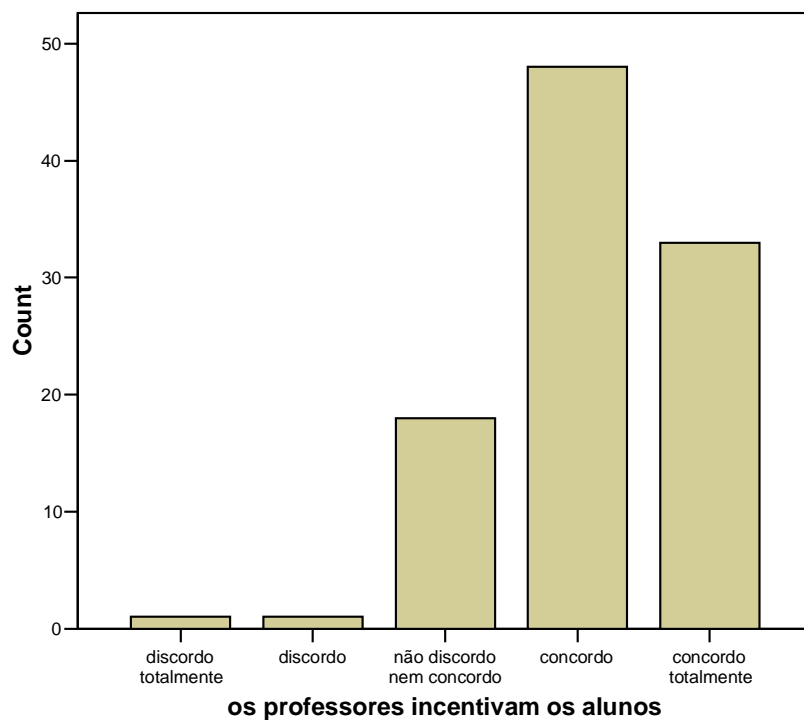


Perg.II.c) Com os professores

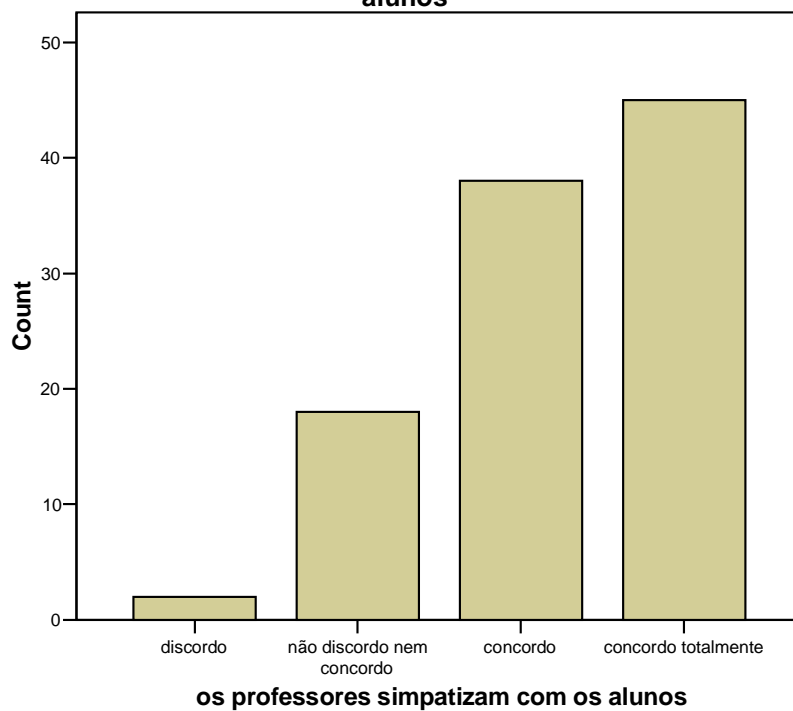
4. Em geral, os professores reagem calmamente quando há indisciplina



Perg.II.c) Com os professores
5. Os professores, em geral, incentivam

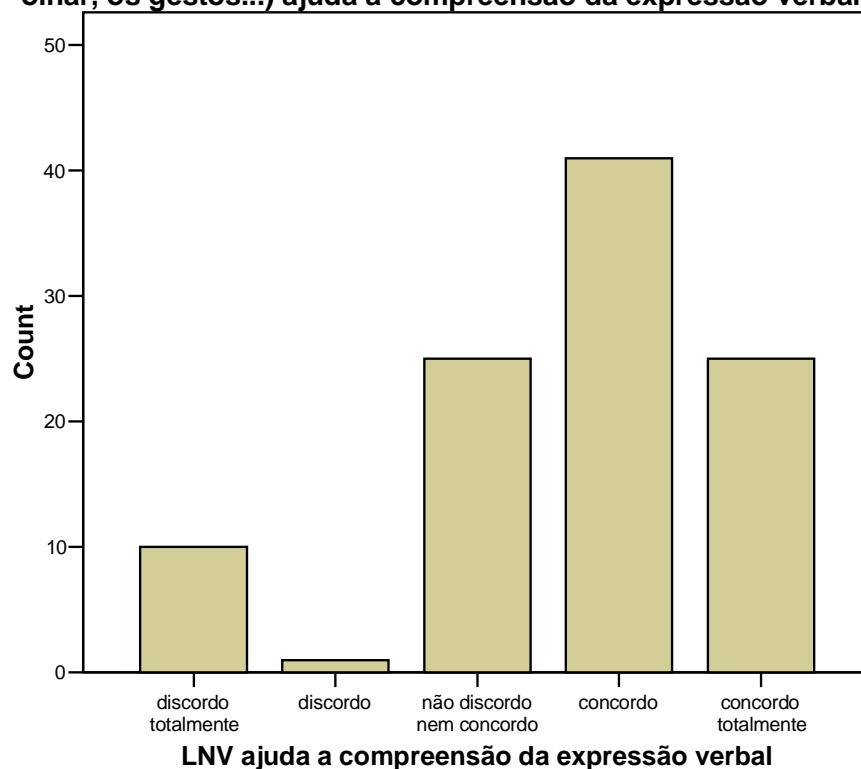


Perg.II.c) Com os professores
6. Sente-se que, em geral, os professores simpatizam com os alunos



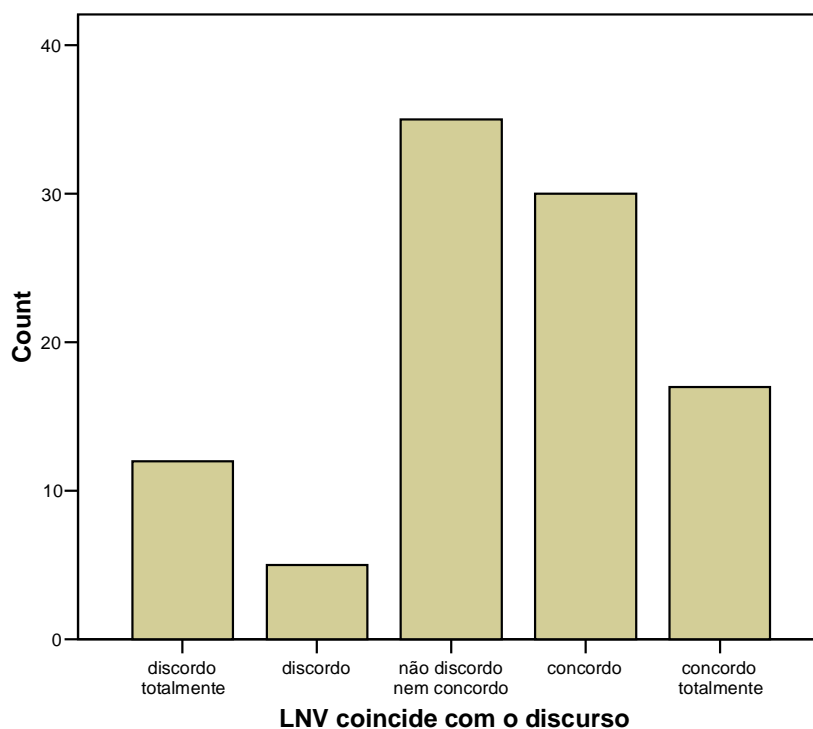
Perg.II.c) Com os professores

7. A linguagem não verbal (maneira de falar, o tom de voz, o olhar, os gestos...) ajuda a compreensão da expressão verbal



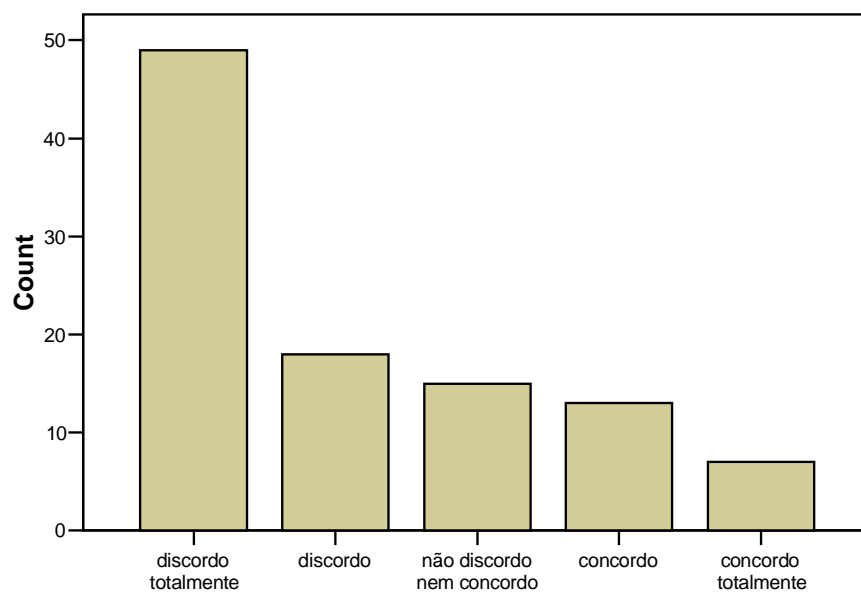
Perg.II.c) Com os professores

8. A linguagem não verbal, em geral, coincide com o discurso



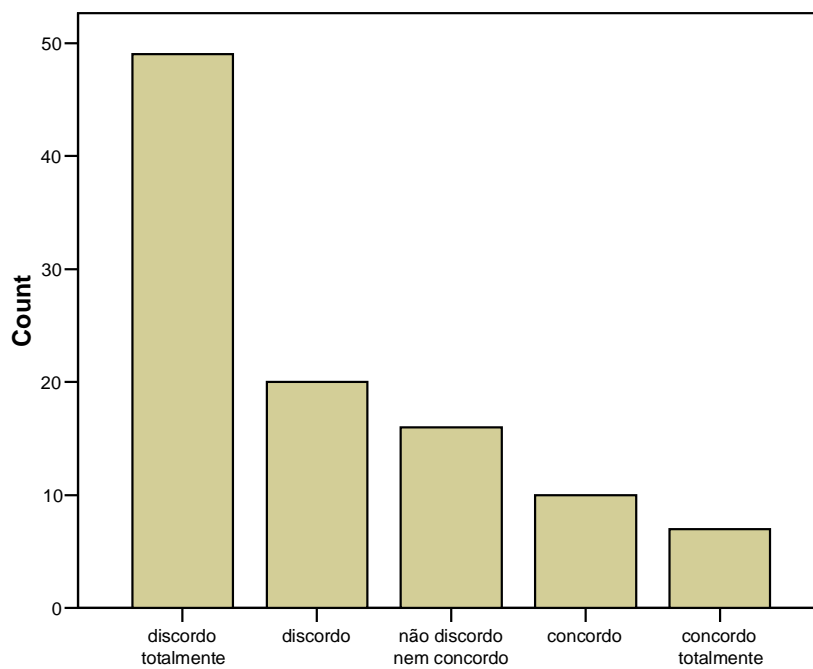
III. Na escola, o que mais me incomoda é:

Perg.III.a) a minha relação com os colegas



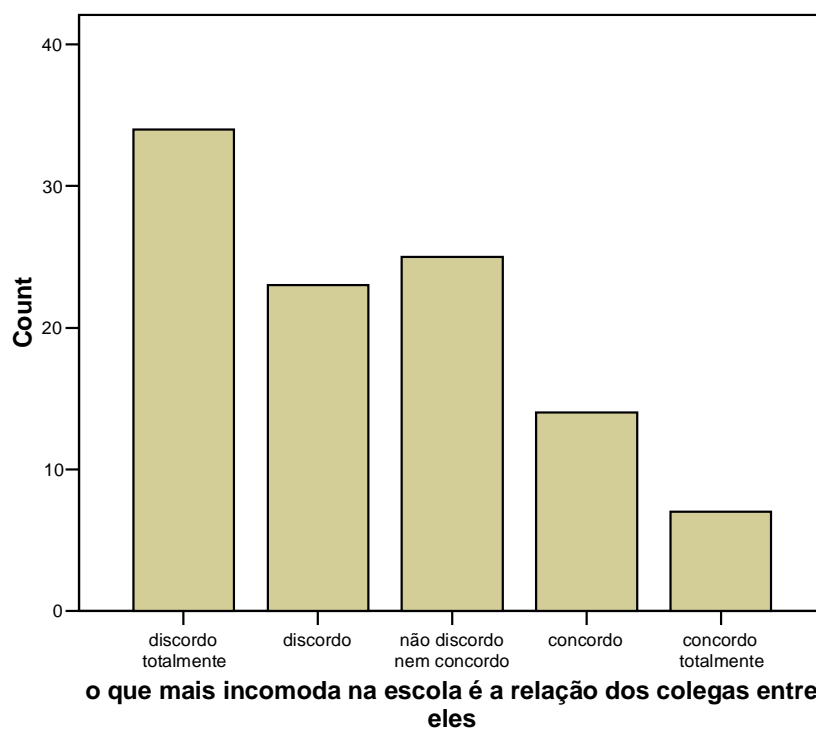
o que mais incomoda na escola é a relação com os colegas

Perg.III.b) a minha relação com os professores

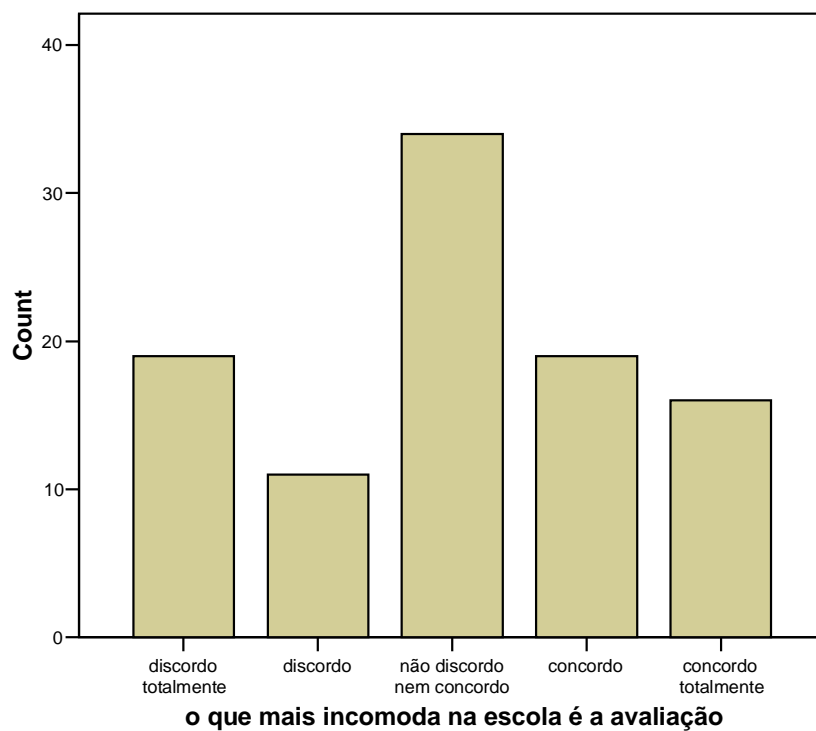


o que mais incomoda na escola é a relação com os professores

Perg.III.c) a relação dos colegas entre eles



Perg.III.d) a avaliação (o resultado dos testes)



AVALIAÇÃO DAS ACÇÕES

Solicito que respondas a este questionário com o máximo de sinceridade. Não existem nem boas nem más respostas, o mais importante é a tua opinião sincera. Não te esqueças que as tuas respostas são absolutamente confidenciais!

Sexo: F__ M__ Data : _____ Idade : _____ Ano de escolaridade : _____
Turma _____

1) Achas que os exercícios que fizemos ajudaram-te (coloca uma cruz na resposta que corresponde à tua opinião)³¹⁰

	Verdadeiro	Falso
a) na tua relação com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) na tua relação com os(as) colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) na tua relação contigo próprio (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) na tua relação com a família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) a gostar mais de ti próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) a melhorar a aprendizagem (aumentou a tua vontade de aprender)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) a tua capacidade de concentração durante as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) a ser mais responsável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) a resolver os conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) a compreender-te a ti próprio e aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) a apreciar o silêncio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) a descontrair, a combater o stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) a dormir melhor à noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) a apreciar e valorizar a vida e a natureza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) a ter um espírito positivo, a ser optimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) outras eventuais ajudas (descreve quais) _____		

2) Qual é a parte dos exercícios preferida? Coloca no quadrado a pontuação que corresponde ao grau da tua preferência, sabendo que ³¹¹

5 = gosto imenso 4 = gosto muito 3 = gosto mais ou menos 2 = não gosto 1 = não gosto mesmo nada

Movimentos com o corpo – “ginástica cerebral”..... ☐

Relaxamento...(visualização) ☐

Porquê ? Justifica, se possível, a tua opção

3) Para resumir, completa o seguinte quadro:

Aspectos interessantes desta experiência	Aspectos nada interessantes	Após os exercícios
Gostei	Não gostei	sentia-me

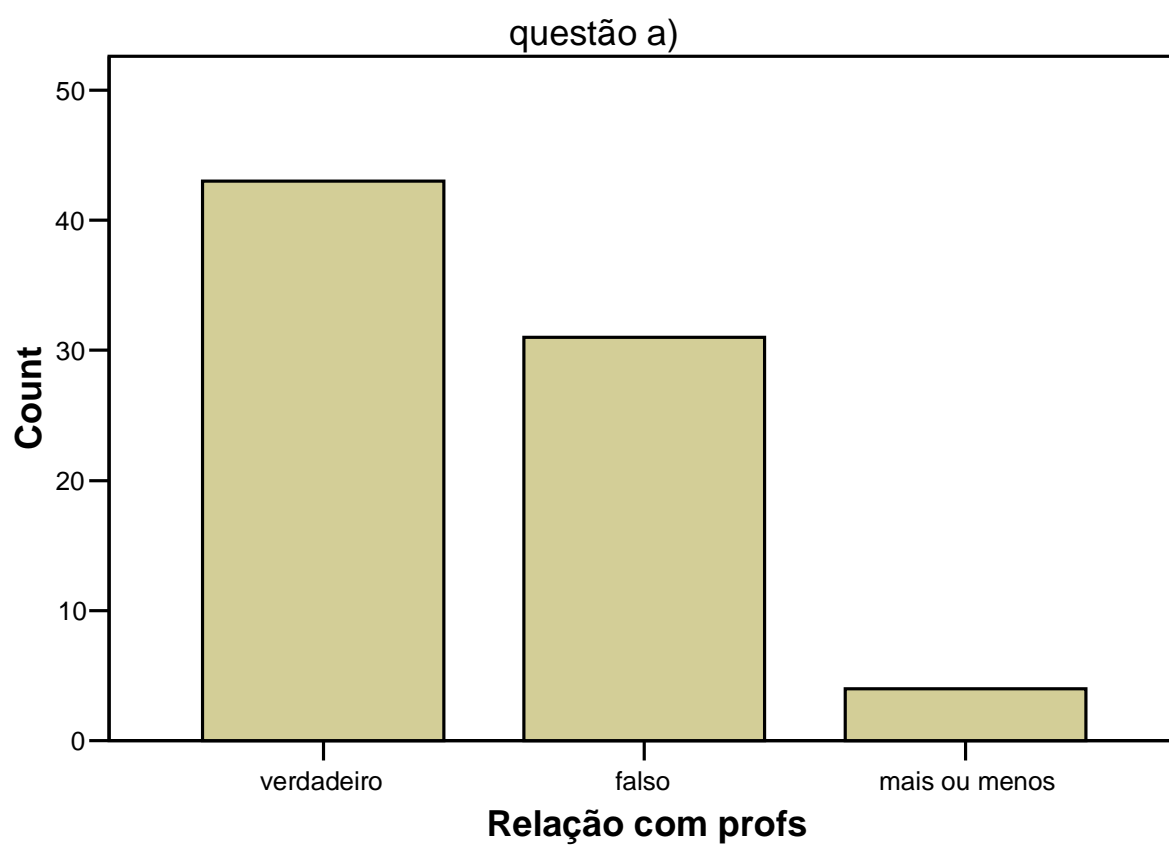
³¹⁰ cf. Linda Brown e Donald Hammill

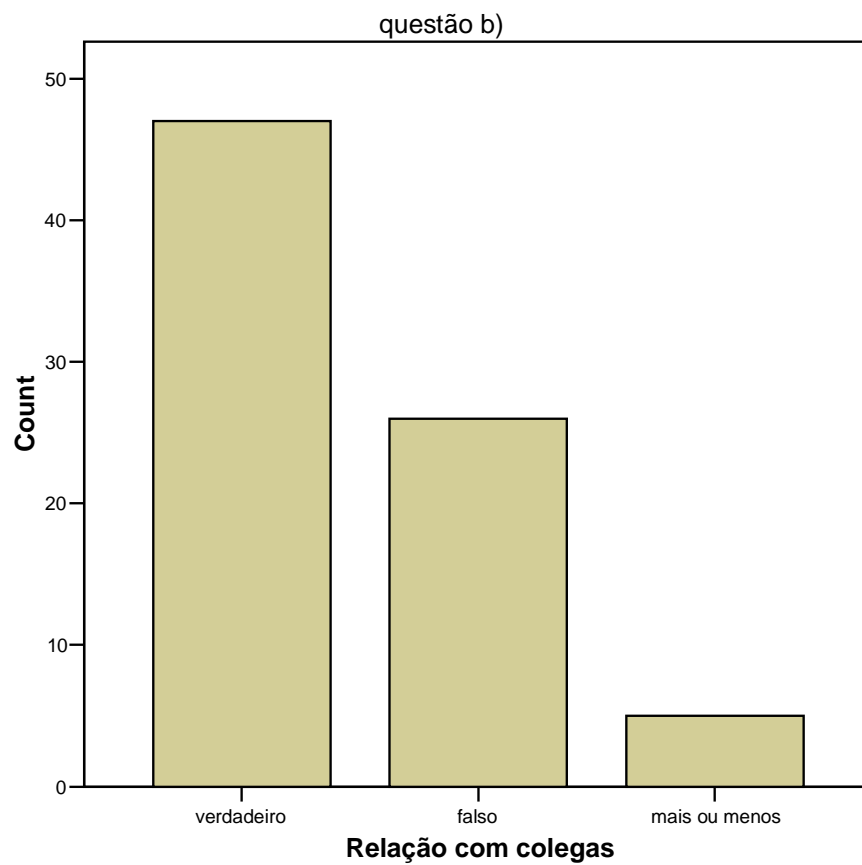
³¹¹ Escala de Likert

(Muito obrigada pela colaboração e boa sorte !)

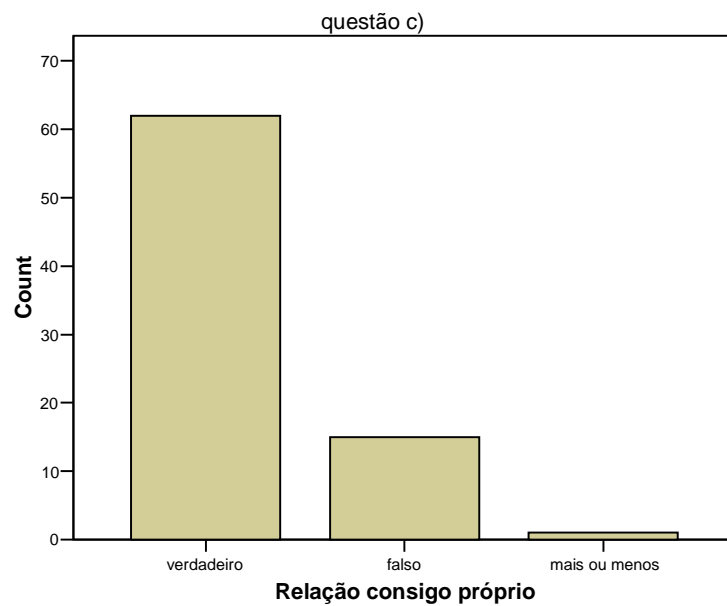
QUESTIONÁRIO Nº 2 - Avaliação das acções

Efeito das acções

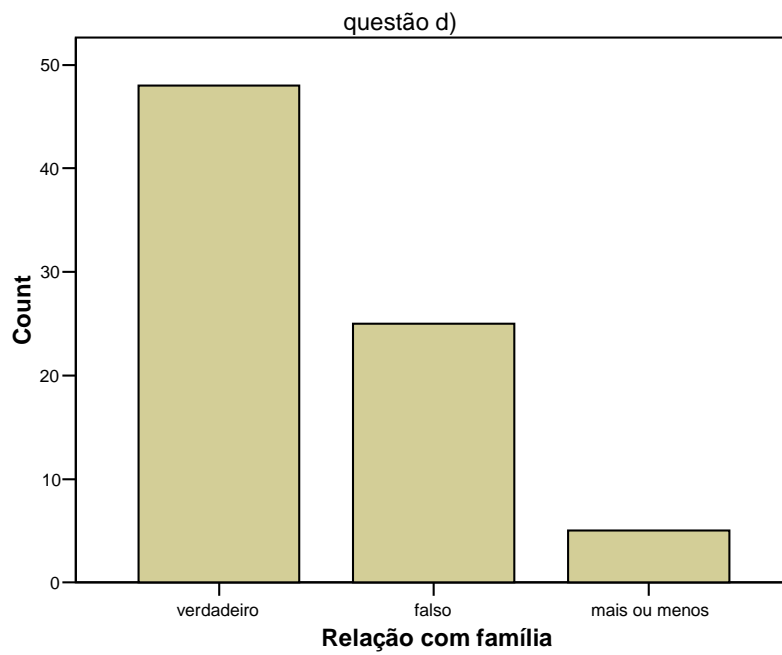




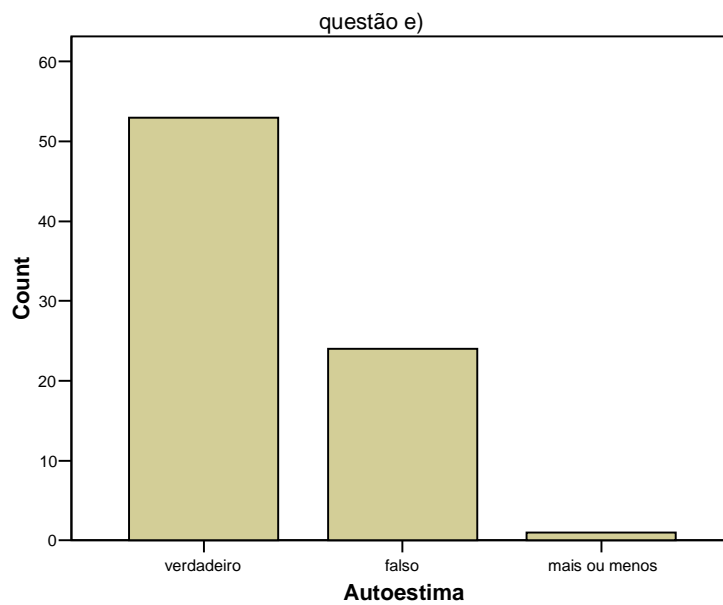
Ajuda das acções na relação consigo próprio



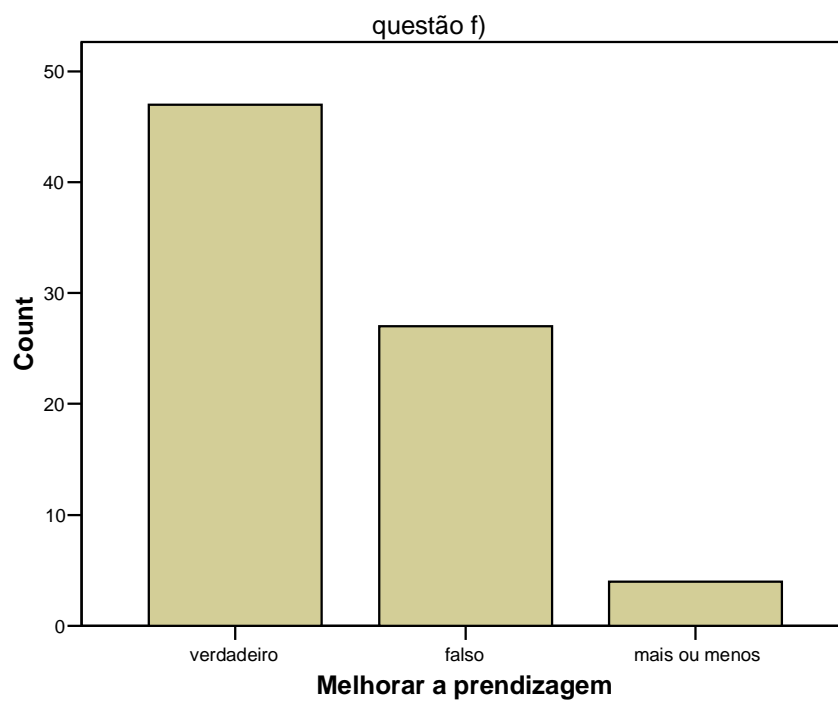
As acções ajudaram...?



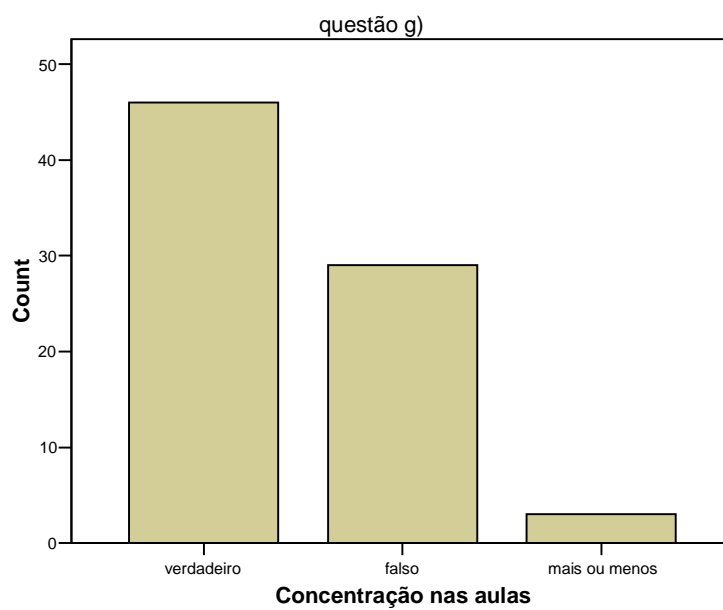
As acções ajudaram a gostar mais de si mesmo



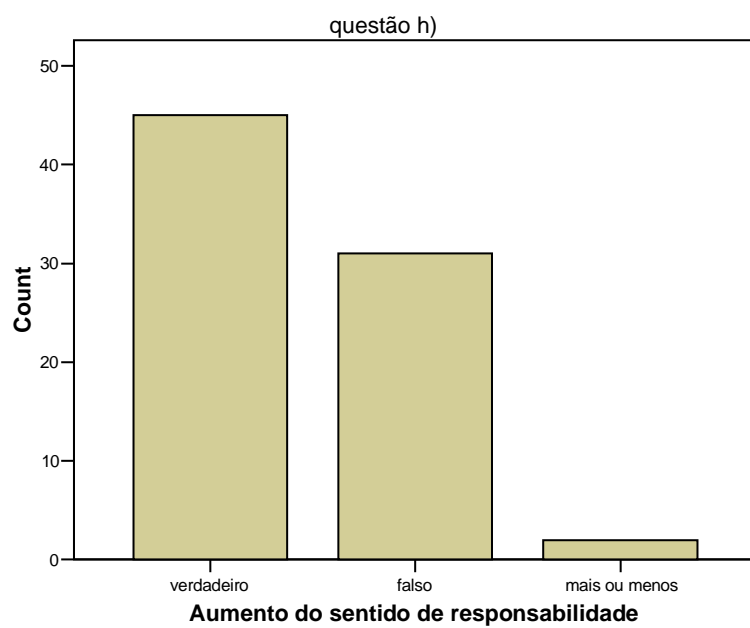
As acções ajudaram na aprendizagem



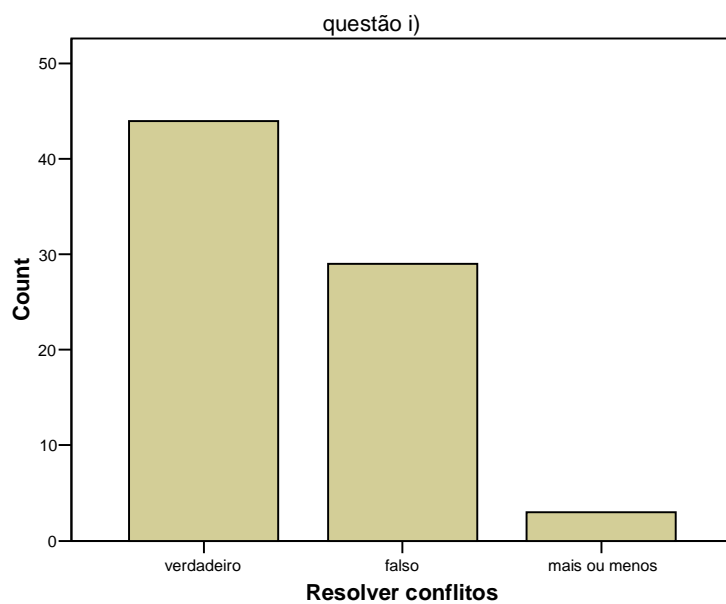
As acções ajudaram capacidade de concentração

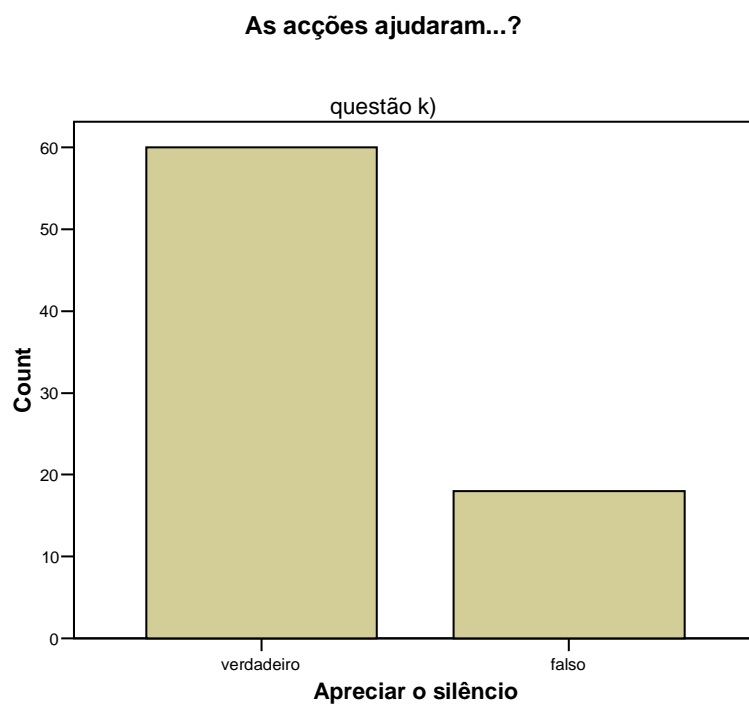
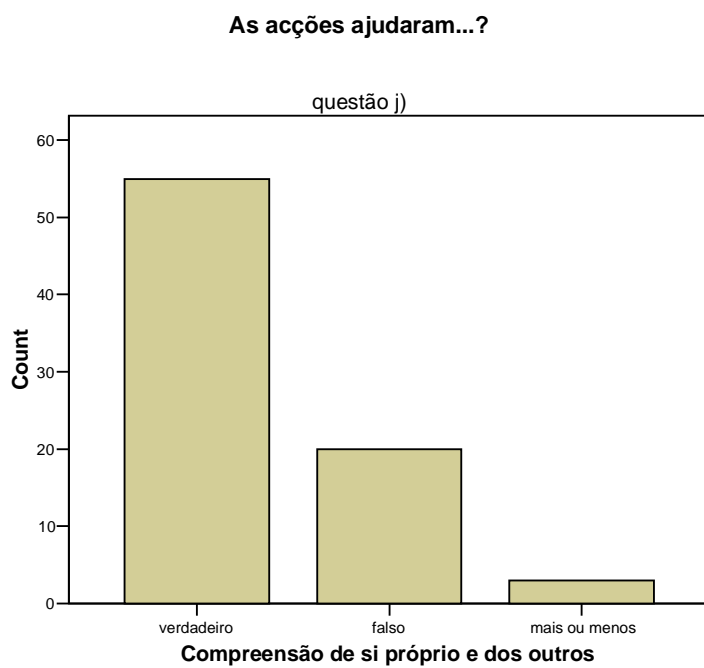


As acções ajudaram aumento de responsabilidade ?

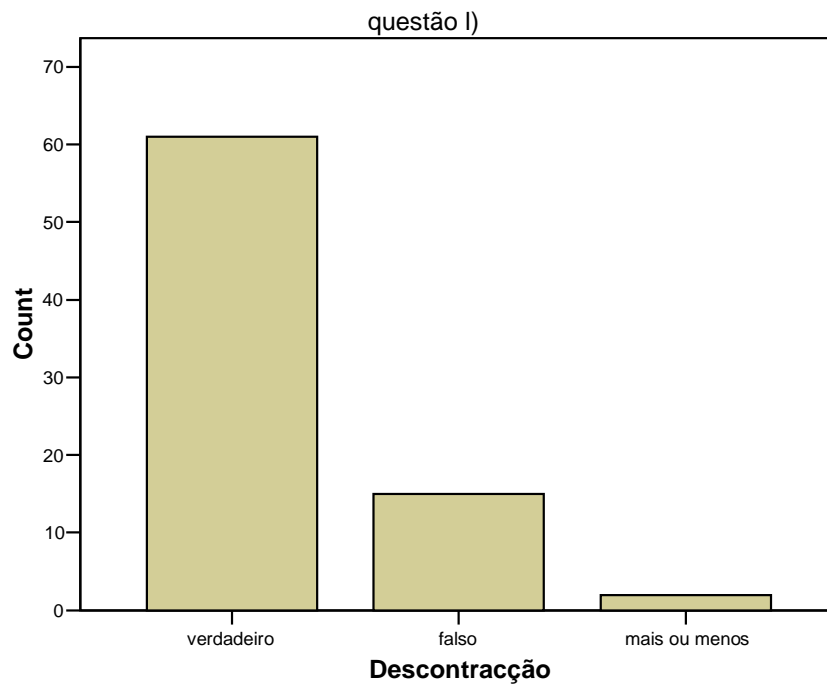


As acções ajudaram...?

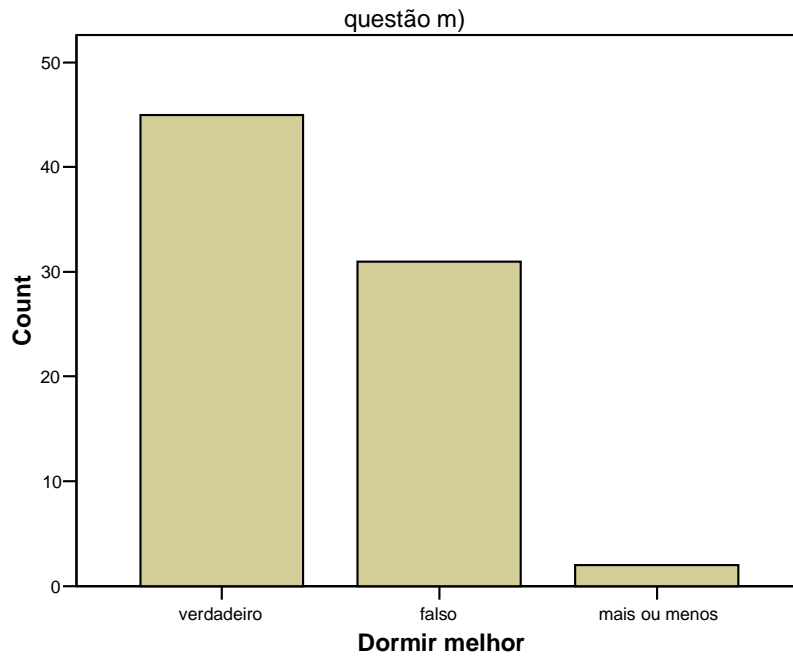




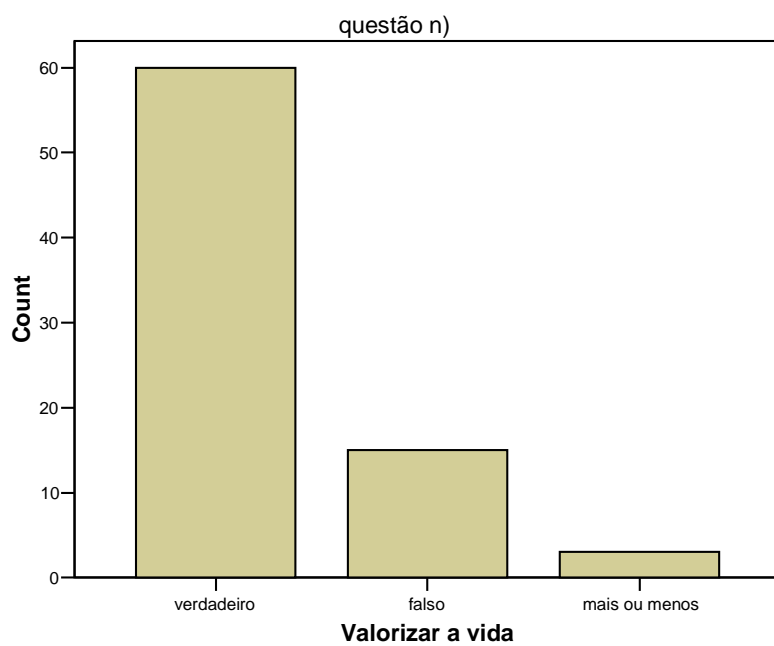
As acções ajudaram...?



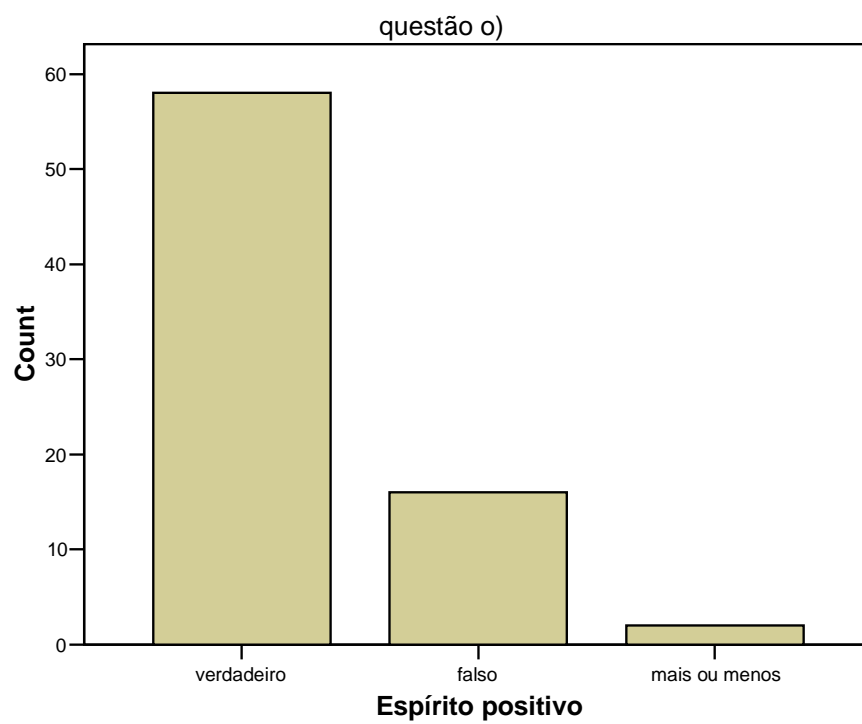
As acções ajudaram...?



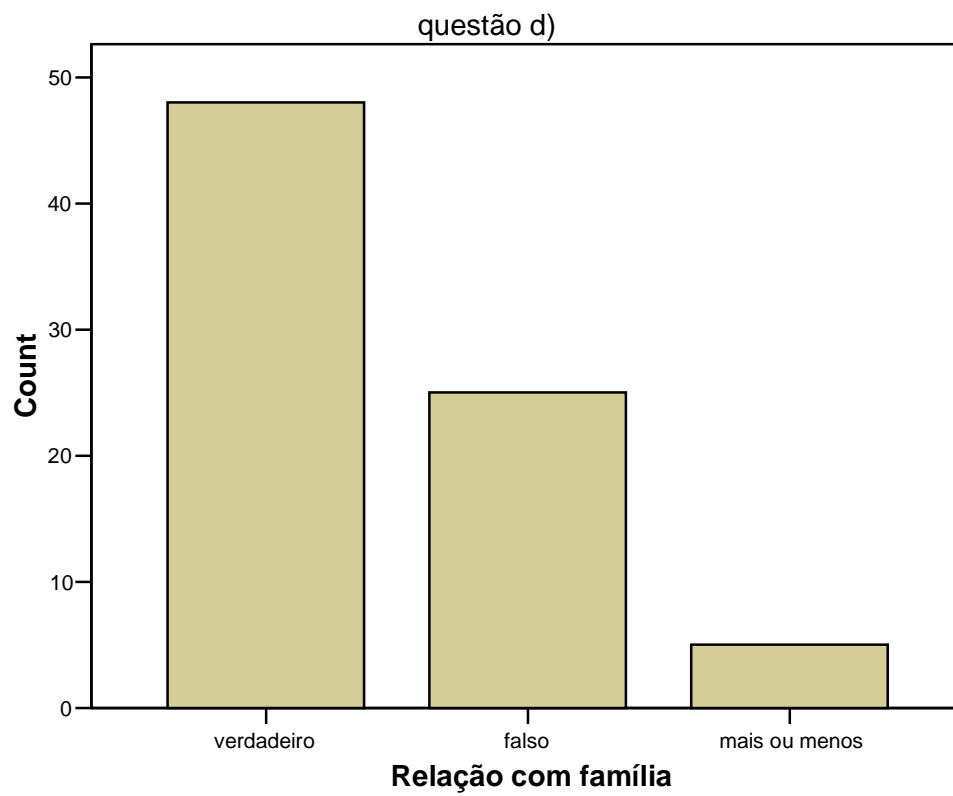
As acções ajudaram...?



As acções ajudaram...?



As acções ajudaram...?



INQUÉRITO por questionário³¹²
para os alunos

Venho novamente solicitar a tua colaboração. Agradecia mais uma vez que respondesses com o máximo de sinceridade. Não existem nem boas nem más respostas, o mais importante é a tua opinião sincera. Não te esqueças que as tuas respostas são absolutamente confidenciais.

Sexo : ____ Data : _____ Idade : ____ Ano de escolaridade _____

Para cada item faz uma cruz sobre o número que corresponde ao grau em que concordas ou discordas para cada afirmação. Tem em atenção que :

1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Não discordo nem concordo
4 = Concordo 5 = Concordo totalmente

I – <u>Utilização das Linguagens Não Verbais</u> (LNV é : a expressão facial, o olhar, a inflexão da voz, o tacto, os gestos, a postura, o aspecto físico, o vestuário, o movimento corporal, a distancia/aproximação... ou seja todos os meios que servem para comunicar excluindo o significado das palavras)					
Considera as seguintes afirmações e coloca à frente de cada afirmação o número correspondente à tua resposta					
1) A fala é a única maneira de expressar pensamentos, emoções...	1	2	3	4	5
2) Evito gesticular enquanto falo	1	2	3	4	5
3) Em geral, tento disfarçar o que sinto	1	2	3	4	5
4) Tento manter sempre a mesma expressão facial	1	2	3	4	5
5) Gosto de ver pessoas a sorrir ou rir	1	2	3	4	5
6) Esforço-me para expressar um ar sério	1	2	3	4	5
7) Em geral, durante as aulas os professores utilizam a linguagem corporal além da fala para comunicar	1	2	3	4	5
8) Em geral, os professores variam os gestos, a voz e os contactos visuais para melhor explicar a matéria	1	2	3	4	5
9) Nota-se que, em geral, os professores movimentam-se à vontade na sala de aula	1	2	3	4	5
10) Os professores sorriem frequentemente na sala de aula	1	2	3	4	5
II – <u>Sobre os efeitos das Linguagens Não Verbais</u>					
1) A minha atenção nas aulas depende da simpatia que sinto pelos professores	1	2	3	4	5
2) Durante a aula fico mais atento se não olhar para a/o professor(a)	1	2	3	4	5
3) Quanto mais um(a) professor(a) utiliza a linguagem não verbal para se expressar mais atento e interessado fico nas aulas	1	2	3	4	5
4) O excesso de movimentos ou outras linguagens não verbais dos professores prejudicam a	1	2	3	4	5

³¹² questionário final

minha atenção											
5) A linguagem não verbal também pode contribuir para a compreensão das ideias que os professores transmitem						1	2	3	4	5	
6) Em geral, presto atenção à linguagem não verbal para melhor compreender o pensamento do/a professor(a)						1	2	3	4	5	
7) Em geral, há sintonia entre estas duas maneiras de se expressar, entre a Linguagem Verbal e Não Verbal						1	2	3	4	5	
8) São os gestos, a expressão facial, o tom de voz etc...dos professores que me permitem saber se sou, ou não, aceite por eles						1	2	3	4	5	
9) Dou muita importância à aparência física dos professores						1	2	3	4	5	
10) A aparência física dos professores (idade, beleza, estilo de roupa, etc..) determinam a minha aproximação/afastamento, simpatia/antipatia, aceitação/rejeição, etc... em relação a eles						1	2	3	4	5	
11)Em geral, a maneira como os professores falam suscita em mim sentimentos de :											
Simpatia	1	2	3	4	5	Irritação	1	2	3	4	5
Ódio	1	2	3	4	5	Agitação	1	2	3	4	5
Revolta	1	2	3	4	5	Estímulo	1	2	3	4	5
Raiva	1	2	3	4	5						
Vontade de sair da sala	1	2	3	4	5						
Passividade	1	2	3	4	5						
2) Para ti, a maneira como a maioria dos professores se exprime indica :											
Vontade de dominar	1	2	3	4	5	Querer ajudar	1	2	3	4	5
Vontade de controlar	1	2	3	4	5	Aproximação	1	2	3	4	5
Indiferença	1	2	3	4	5	Tolerância	1	2	3	4	5
Querer exibir-se	1	2	3	4	5	Simpatia pelos alunos	1	2	3	4	5
Arrogância	1	2	3	4	5	Carinho pelos alunos	1	2	3	4	5
Superioridade	1	2	3	4	5	Outras atitudes (quais ?)	1	2	3	4	5
Distanciamento, afastamento	1	2	3	4	5						
3) Para ti um(a) professor(a) é :											
a) um(a) amiga(o)						1	2	3	4	5	
b) uma pessoa com poder						1	2	3	4	5	
c) uma pessoa da qual depende o teu futuro						1	2	3	4	5	
d) uma pessoa indispensável						1	2	3	4	5	
e) uma pessoa que exerce uma profissão de muita utilidade						1	2	3	4	5	
f) uma pessoa que admiras e respeitas						1	2	3	4	5	
g) uma pessoa que te ensina as regras						1	2	3	4	5	
h) outra possibilidade (qual?)											
14) Pela maneira de agir dos professores sentes que a posição do corpo deles é quase sempre :											

a) rígida	1	2	3	4	5
b) flexível	1	2	3	4	5
c) muito relaxada	1	2	3	4	5
d) não sabes	1	2	3	4	5
III – Sobre a Voz dos professores					
1) Considera as seguintes afirmações e coloca à frente de cada afirmação o número correspondente à tua resposta :					
a) O tipo de voz do professor (a) determina a qualidade da comunicação no ensino	1	2	3	4	5
b) O grau de atenção nas aulas depende do tipo de voz	1	2	3	4	5
c) Em geral, presto atenção à maneira como os professores falam (por exemplo reparo se colocam a voz no palato, na garganta ou no nariz)	1	2	3	4	5
2) Que tipo de voz é mais frequente no ensino ? Podes escolher vários itens					
Voz forte que se impõe	1	2	3	4	5
Voz fraca	1	2	3	4	5
Voz envolvente	1	2	3	4	5
“ meiga	1	2	3	4	5
“ carinhosa	1	2	3	4	5
“ calma	1	2	3	4	5
“ pousada	1	2	3	4	5
“ natural	1	2	3	4	5
“ relaxada	1	2	3	4	5
“ rouca	1	2	3	4	5
“ poética	1	2	3	4	5
“ espontânea	1	2	3	4	5
“ doce	1	2	3	4	5
“ firme	1	2	3	4	5
Voz agressiva					
Voz artificial	1	2	3	4	5
“ velada (um pouco rouca)	1	2	3	4	5
“ contraída	1	2	3	4	5
Voz monocórdica (monótona)	1	2	3	4	5
Voz nervosa	1	2	3	4	5
Voz mole	1	2	3	4	5
Voz espasmódica (c/ espasmos)	1	2	3	4	5
Voz irritante	1	2	3	4	5
Voz forçada	1	2	3	4	5
Voz que gagueja	1	2	3	4	5
Voz intensa	1	2	3	4	5
Voz que se esganiça	1	2	3	4	5
Voz sussurrada					
Voz afectada					
Etc.....					
1) Como qualificarias o tipo de voz ideal? Escolhe entre os qualificativos acima indicados (podes escolher vários)					
4) Em geral, a intonação da voz dos professores é :					
a) variada	1	2	3	4	5
b) sempre igual	1	2	3	4	5
c) não sei	1	2	3	4	5
5) Em geral, quando falam, os professores têm cuidado em fazer pausas :					

3) Como qualificarias o tipo de olhar ideal? Escolhe entre os adjectivos acima indicados	1	2	3	4	5
V – Sobre os “actos de fala”					
1) Na tua opinião os professores utilizam a fala sobretudo para (podes escolher vários itens) :					
Expor	1	2	3	4	5
Explicar	1	2	3	4	5
Pedir	1	2	3	4	5
Perguntar	1	2	3	4	5
Sugerir	1	2	3	4	5
Exigir	1	2	3	4	5
Mandar	1	2	3	4	5
Ralhar	1	2	3	4	5
Obrigar	1	2	3	4	5
Gritar	1	2	3	4	5
Encorajar	1	2	3	4	5
Dar instruções	1	2	3	4	5
Criticar	1	2	3	4	5
Impor	1	2	3	4	5
Elogiar	1	2	3	4	5
Censurar, condenar	1	2	3	4	5
Apaziguar, tranquilizar	1	2	3	4	5
Avaliar	1	2	3	4	5
Outros objectivos (quais ?)	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
2) – Em geral, quando falas na sala de aula é para :	1	2	3	4	5
Expor uma ideia, uma opinião, um tema, etc...	1	2	3	4	5
Explicar	1	2	3	4	5
Ler	1	2	3	4	5
Responder a perguntas	1	2	3	4	5
Pedir autorização	1	2	3	4	5
Pedir ajuda	1	2	3	4	5
Tirar dúvidas	1	2	3	4	5
Perguntar	1	2	3	4	5
Sugerir	1	2	3	4	5
Exigir	1	2	3	4	5
Mandar	1	2	3	4	5
Gritar	1	2	3	4	5
Falar com o colega (cochichar)	1	2	3	4	5
Criticar	1	2	3	4	5
Impor	1	2	3	4	5
Outros objectivos	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
3) Continua as frases seguintes (podes escolher responder às duas frases ou só àquela que melhor se adapta a ti) :					
a) Em geral, durante as aulas eu falo porque					
b) Em geral, durante as aulas eu não falo porque					

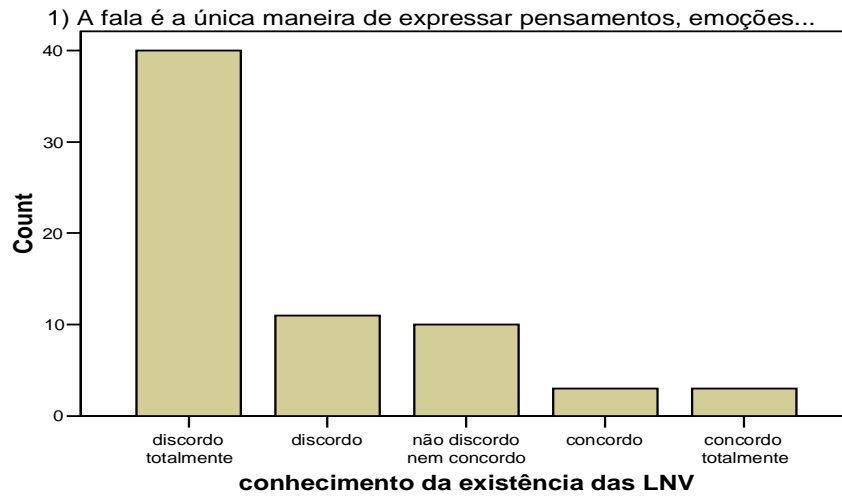
colaboração



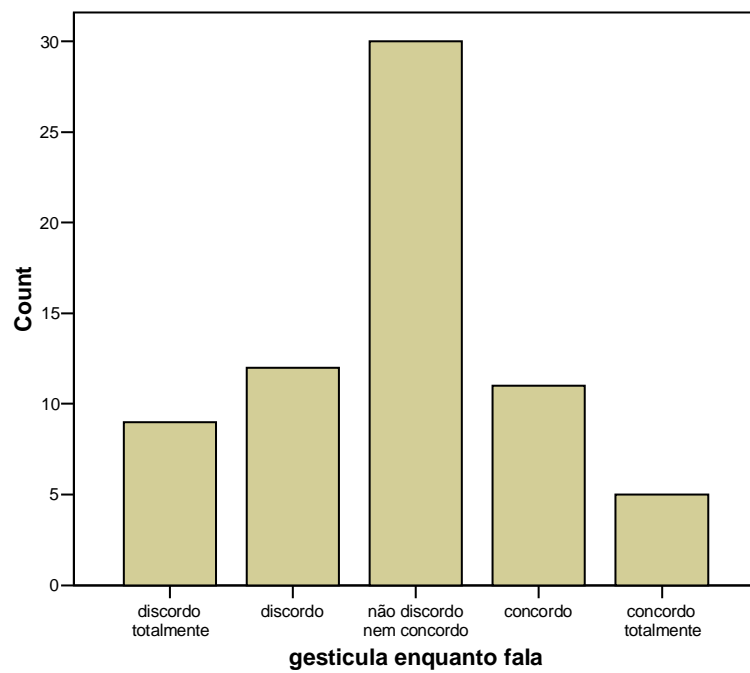
Muito obrigada pela tua

QUESTIONÁRIO Nº 3 - Inquérito final

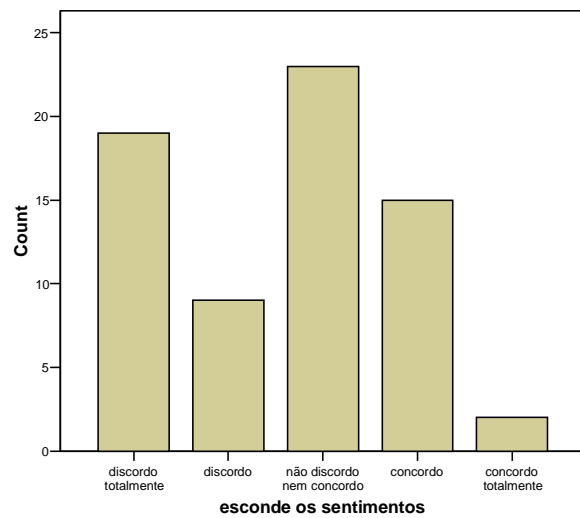
I-Utilização das LNV-



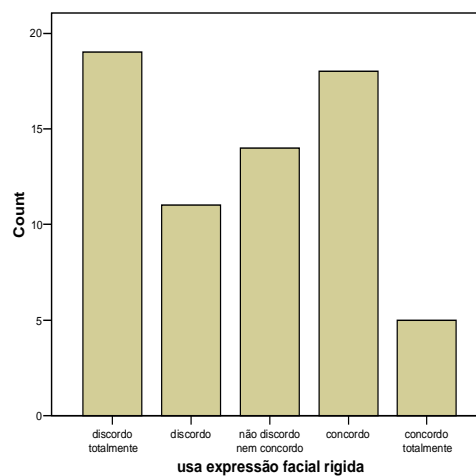
Perg.I-2) - Evito gesticular enquanto falo

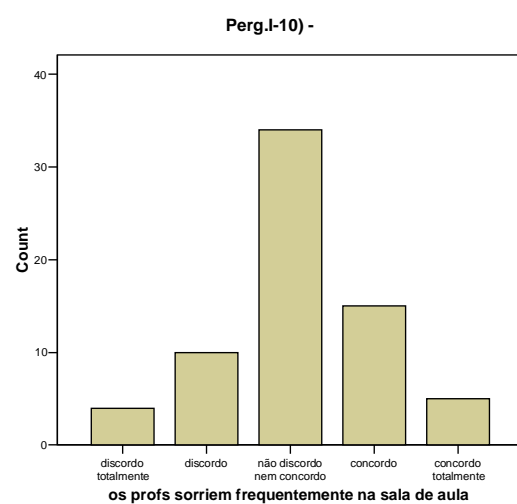
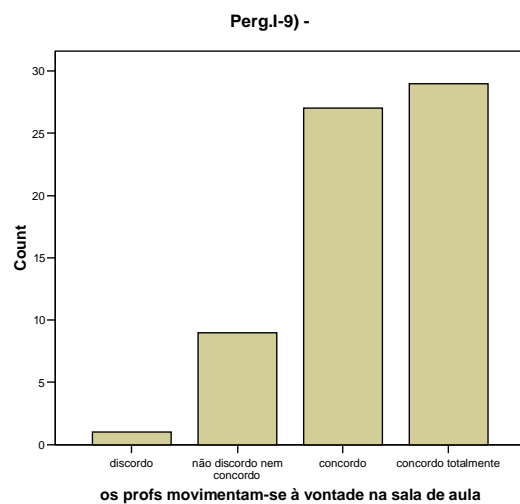
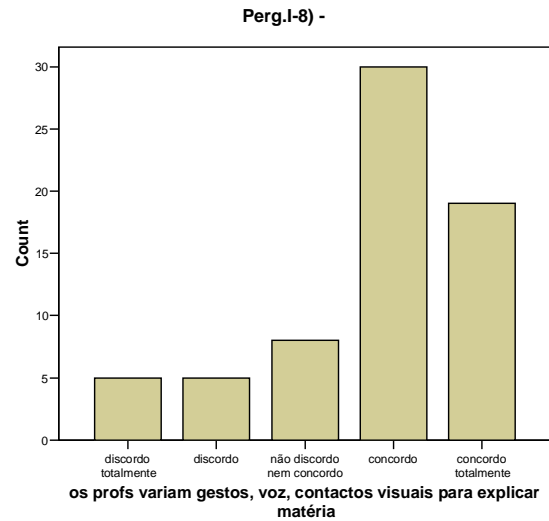
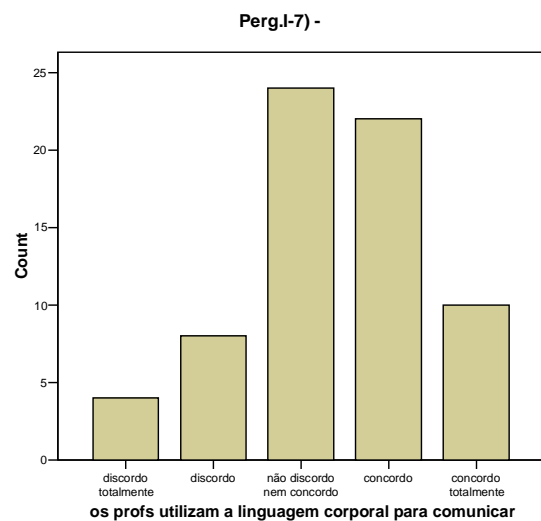
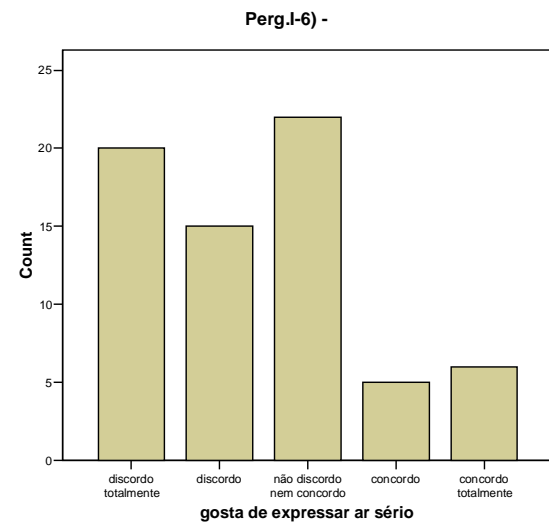
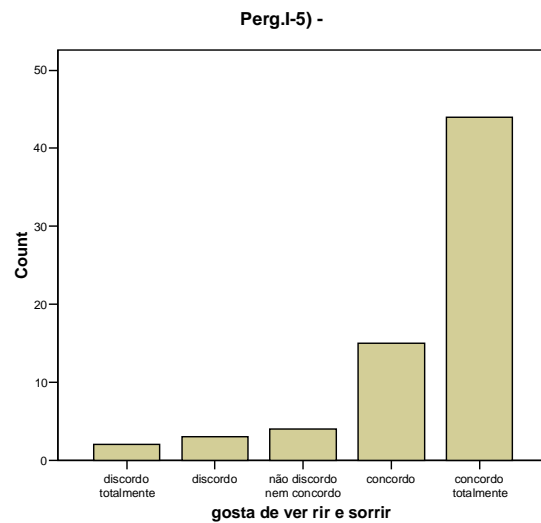


Perg.I-3) -



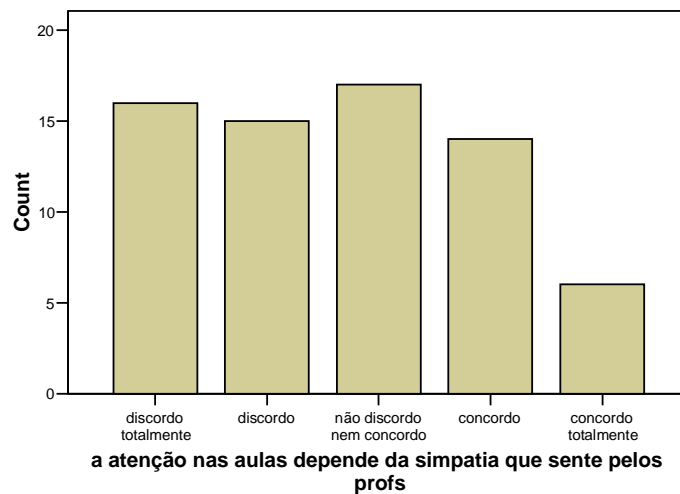
Perg.I-4) -



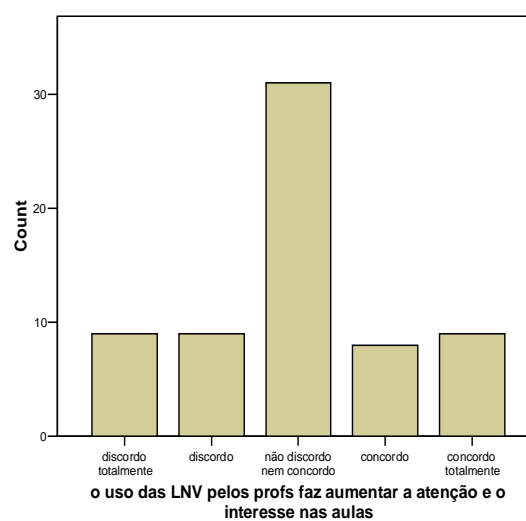


Perguntas sobre o efeito das LNV

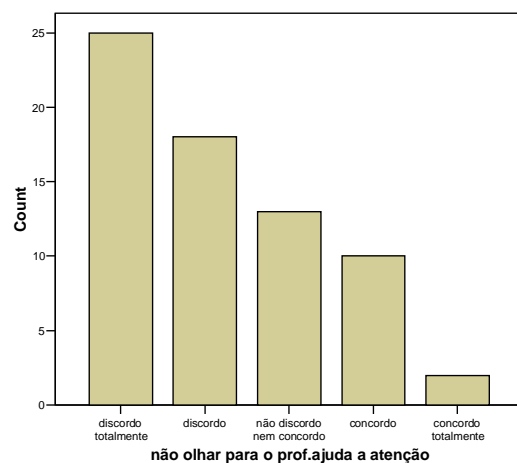
Perg.II-1) -

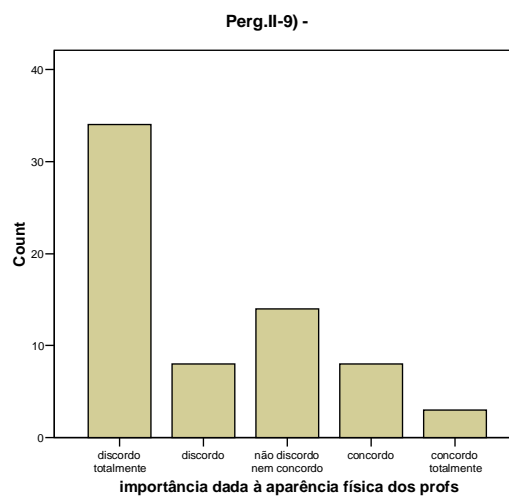
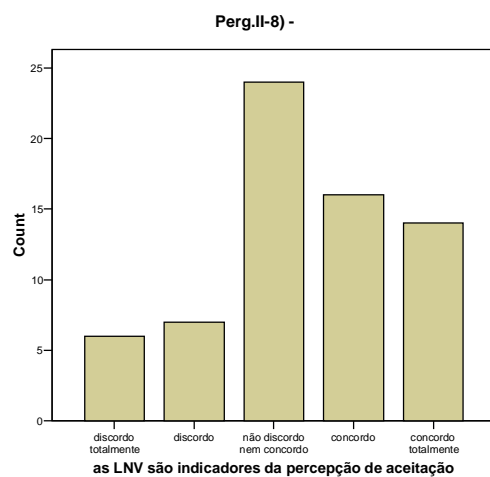
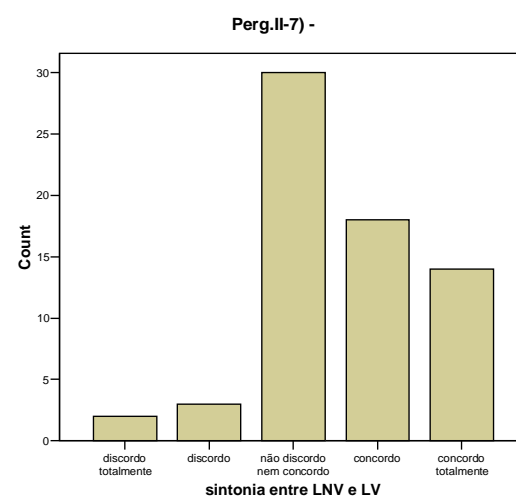
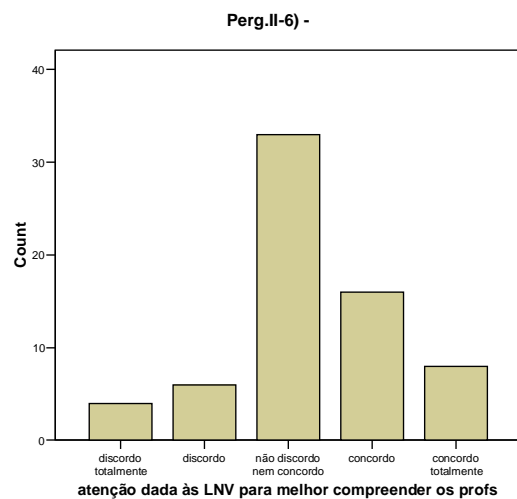
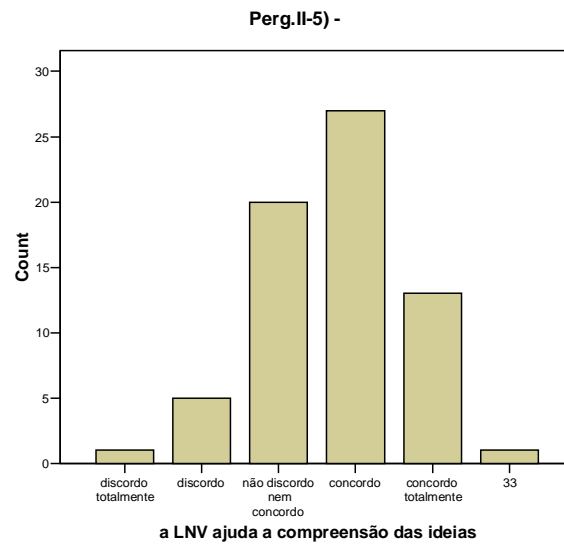
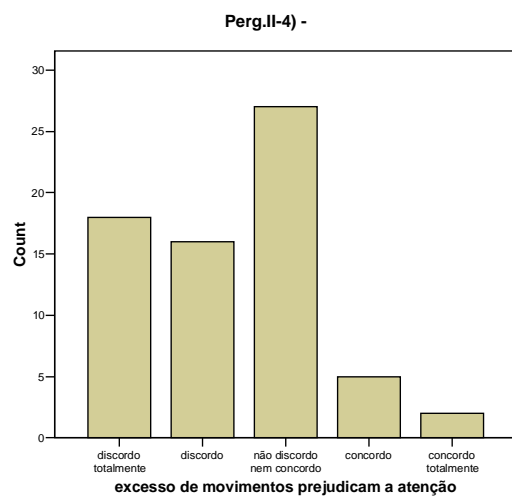


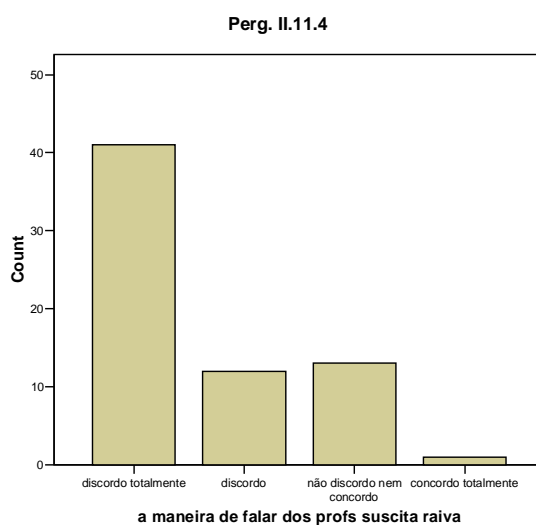
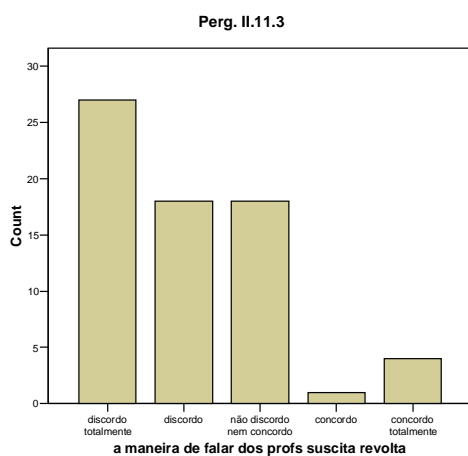
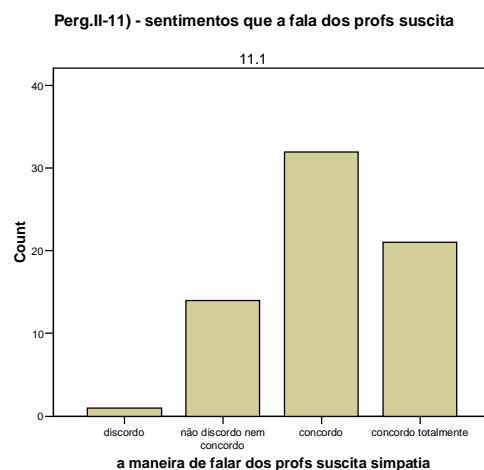
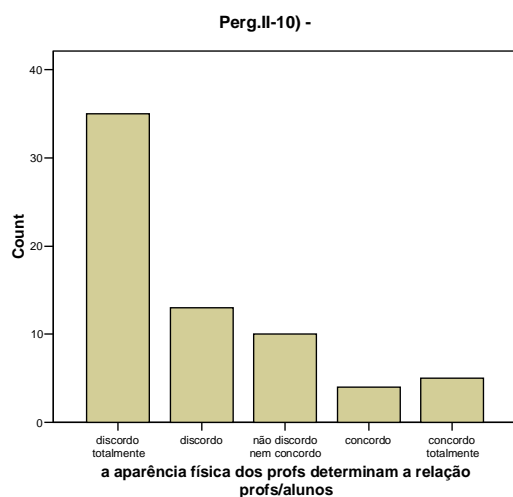
Perg.II-3) -

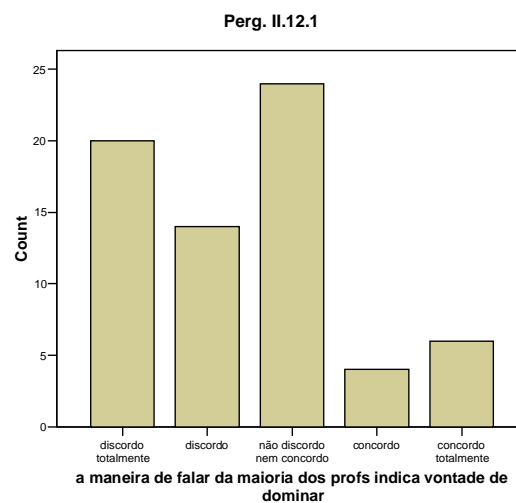
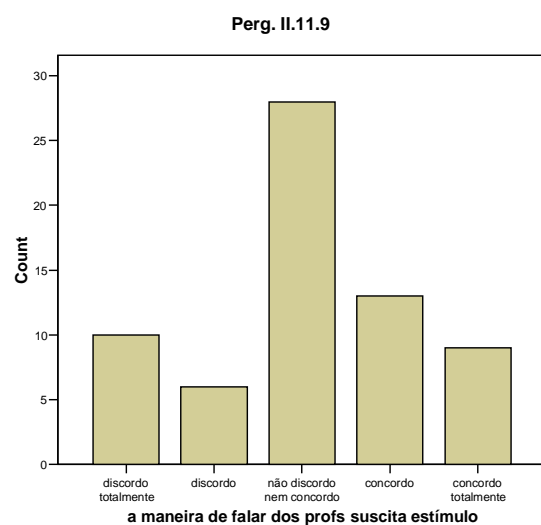
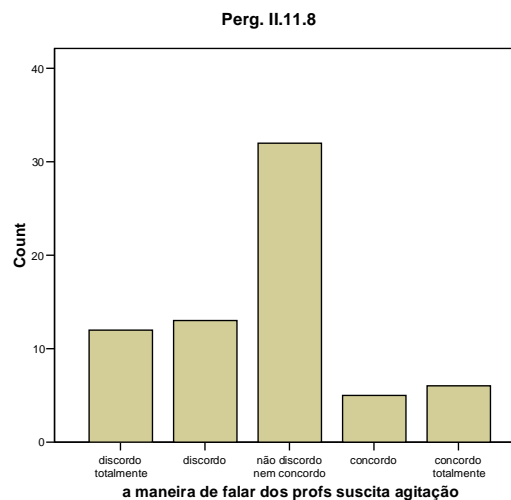
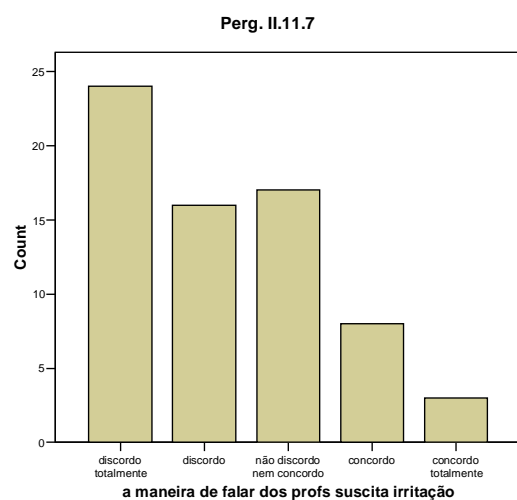
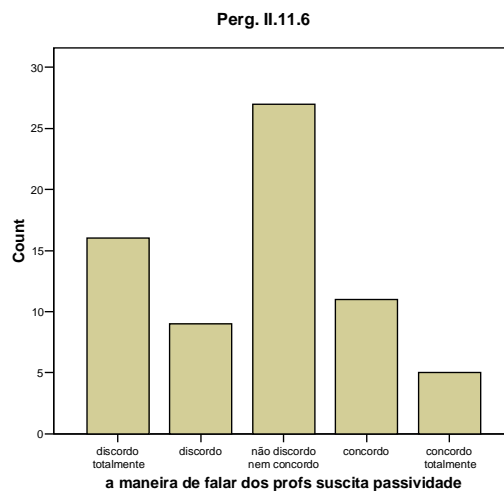
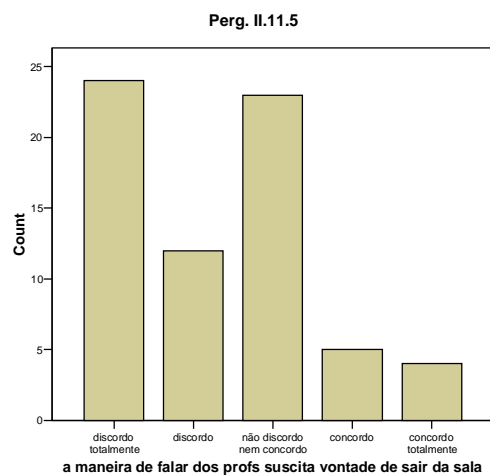


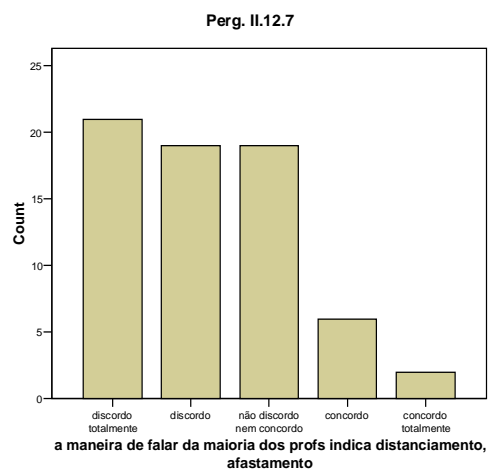
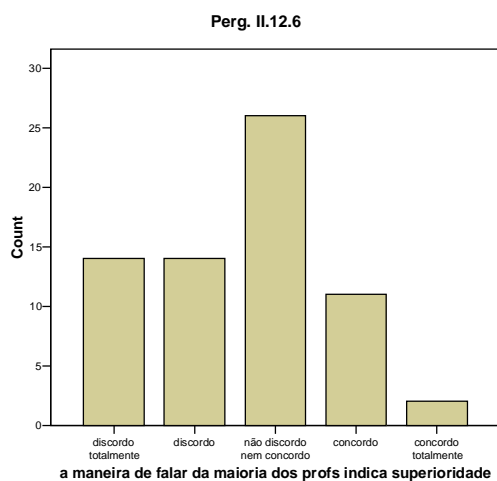
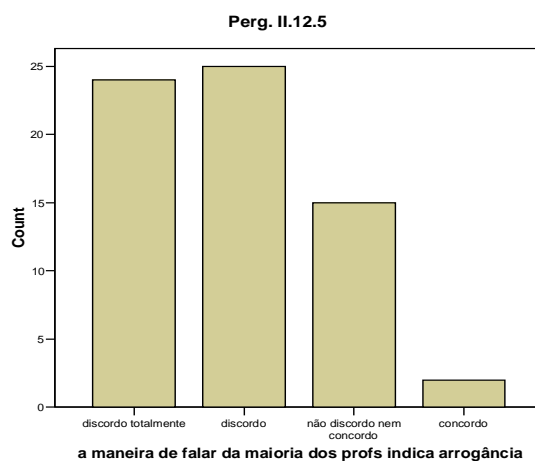
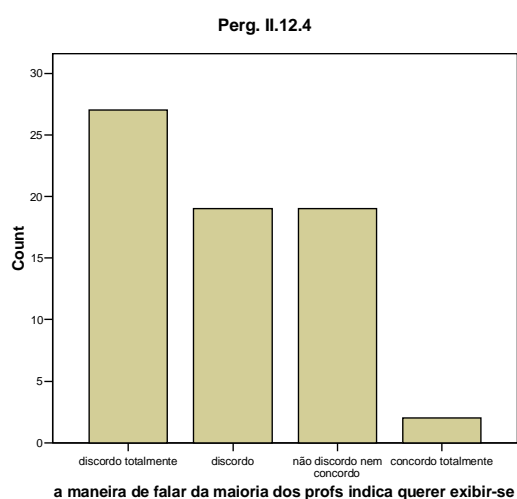
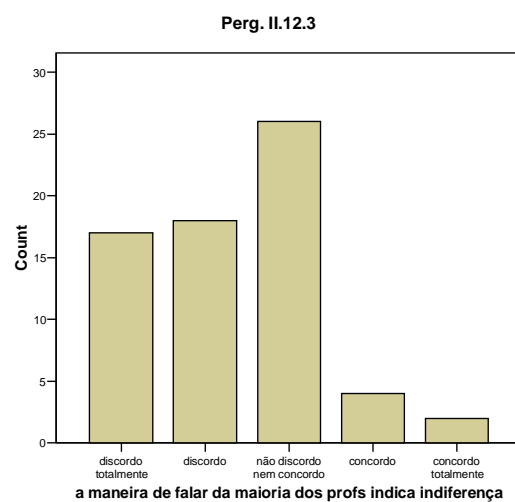
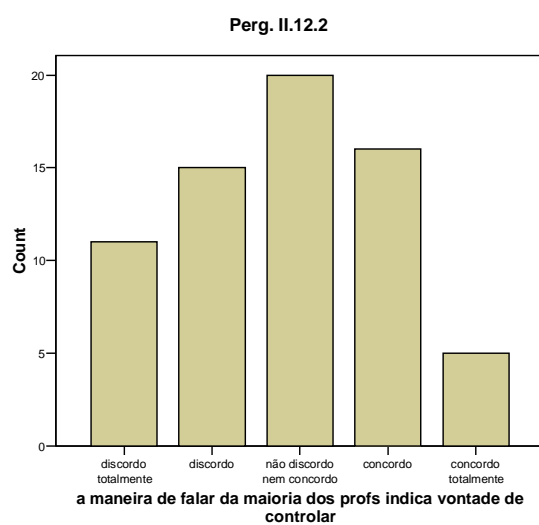
Perg.II-2) -

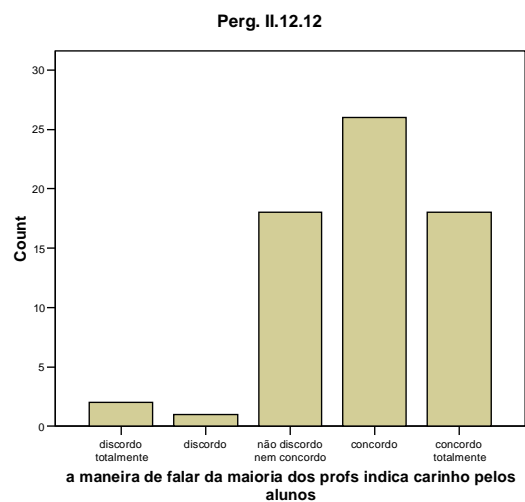
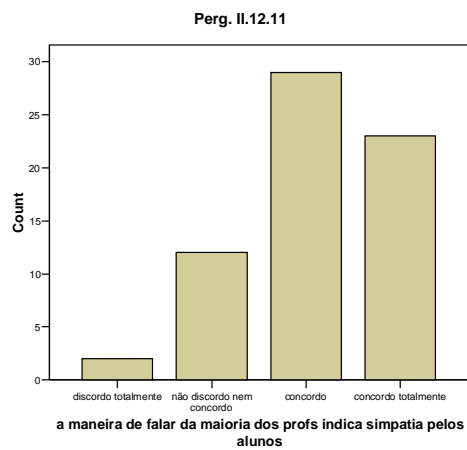
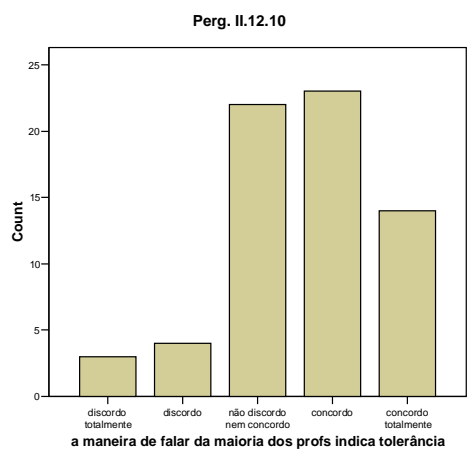
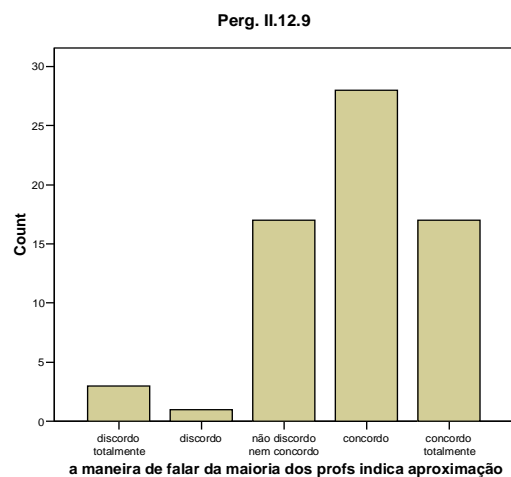
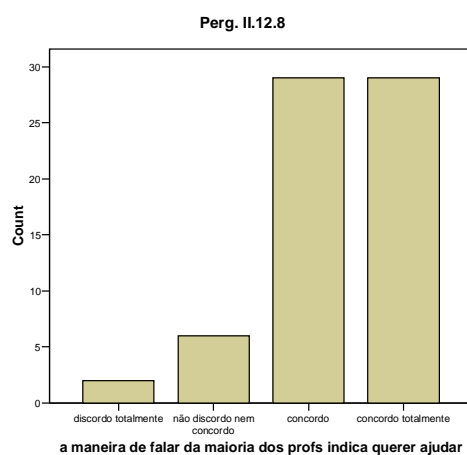






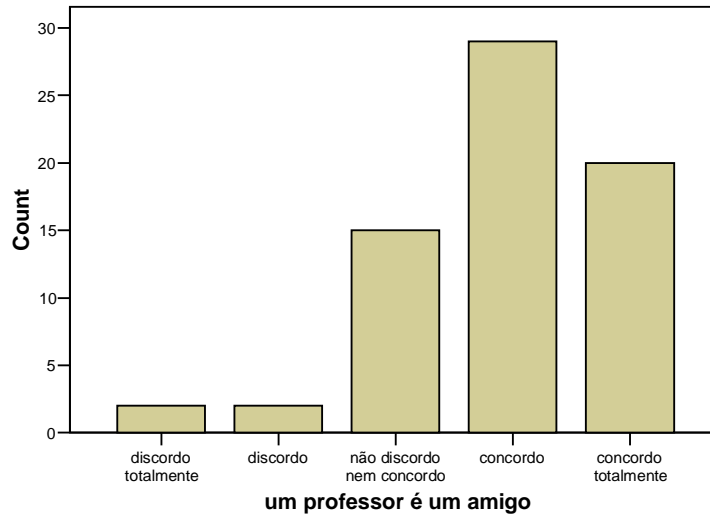




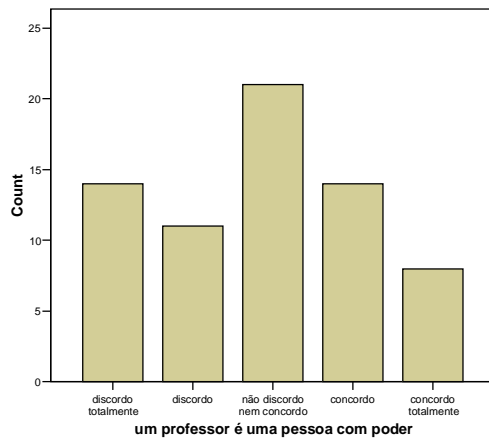


Um professor é...

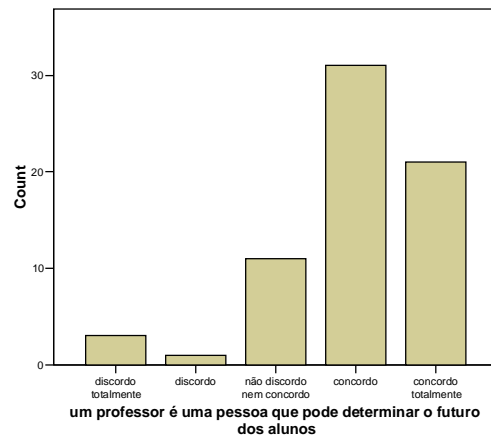
Perg. II.13.a)



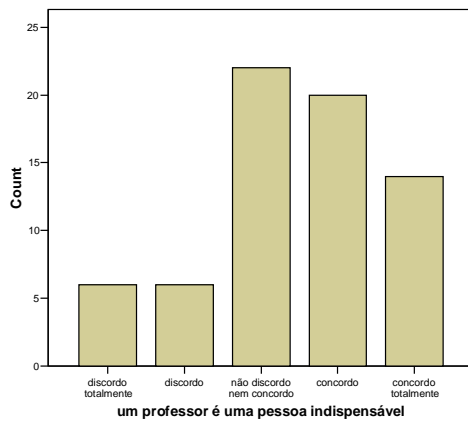
Perg. II.13.b)



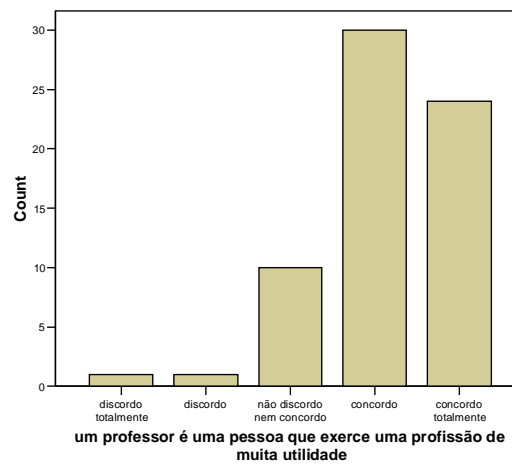
Perg. II.13.c)

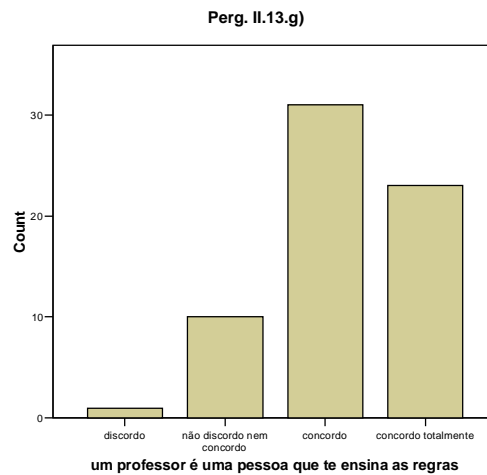
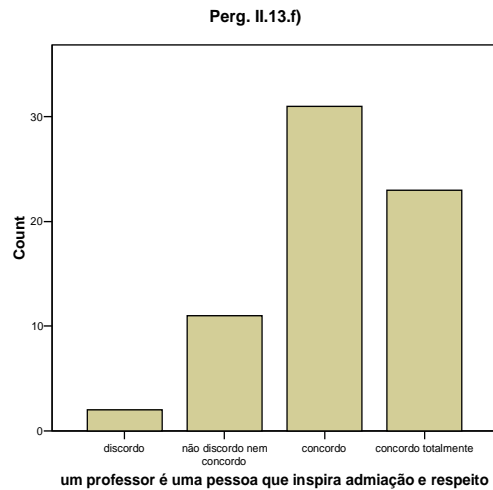


Perg. II.13.d)

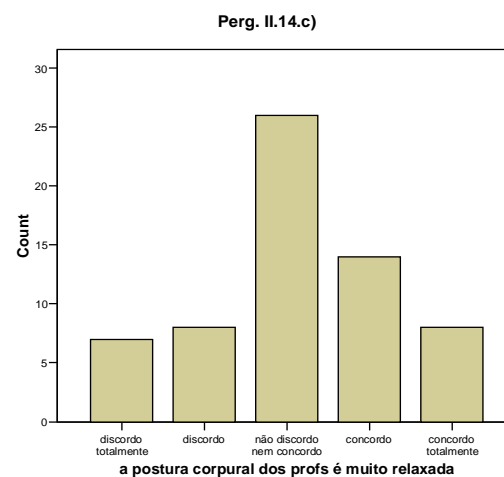
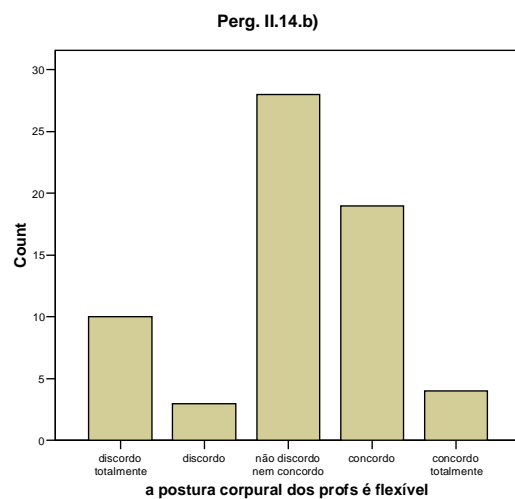
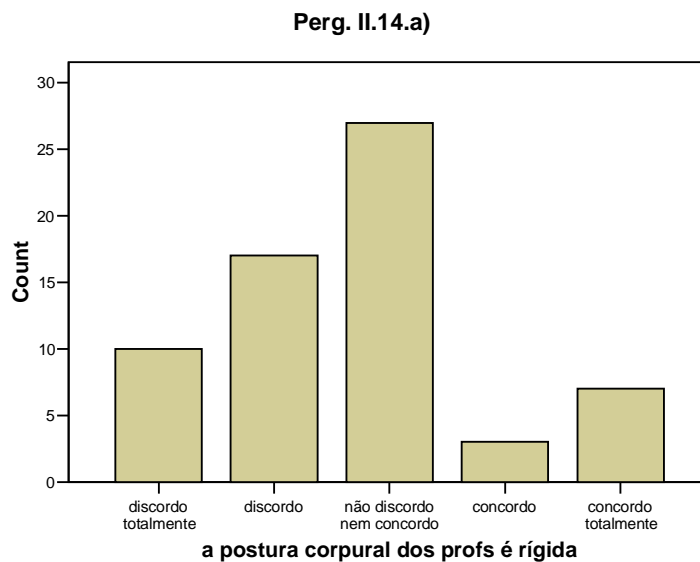


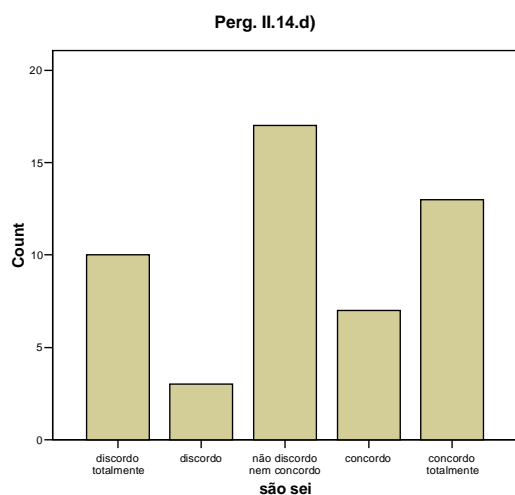
Perg. II.13.e)



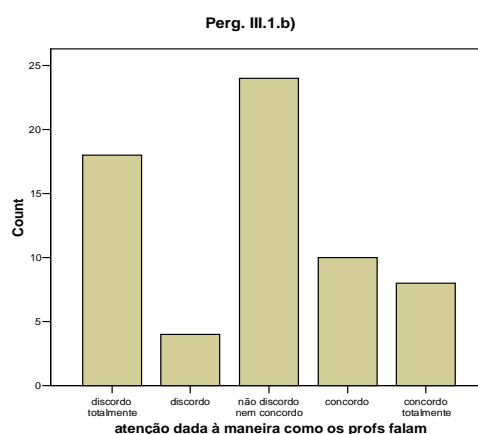
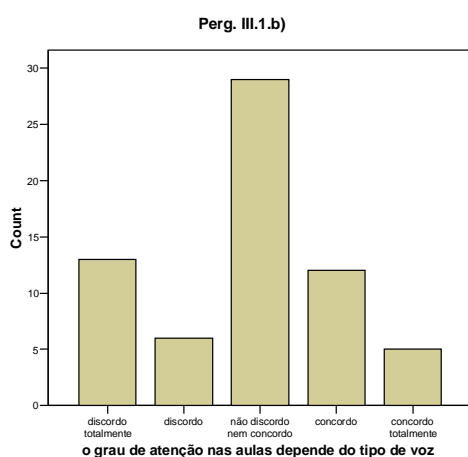
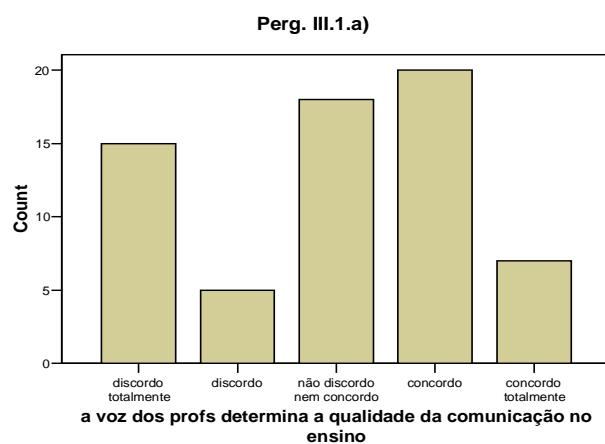


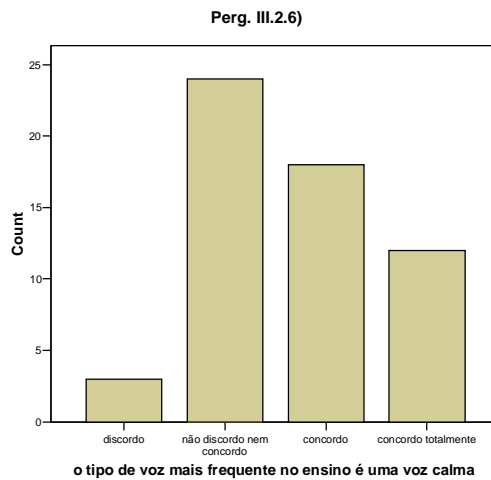
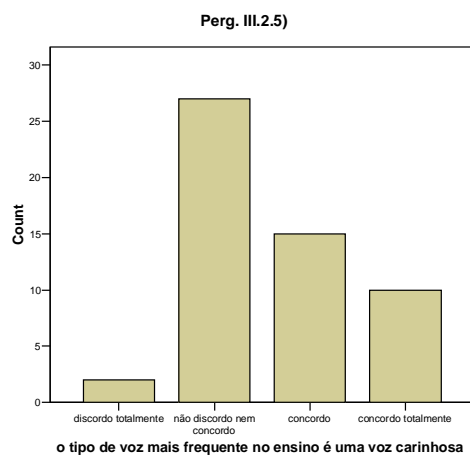
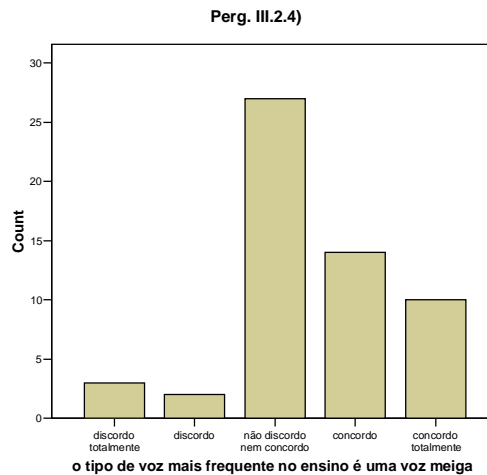
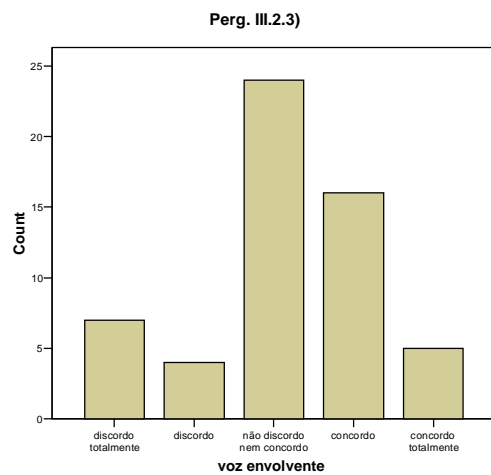
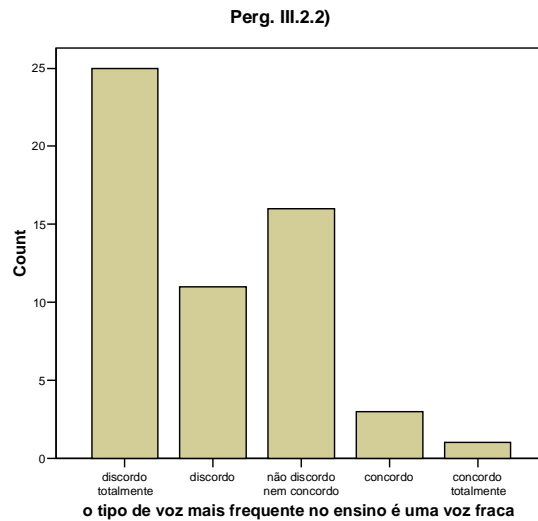
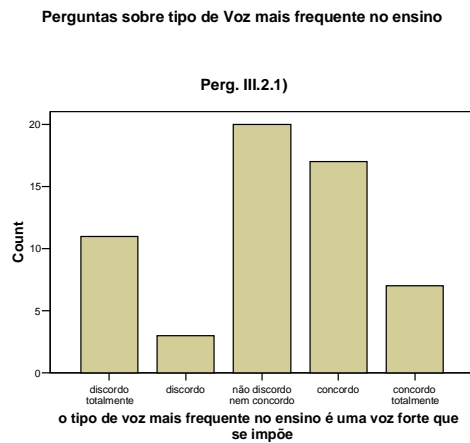
Perguntas sobre a postura dos profs

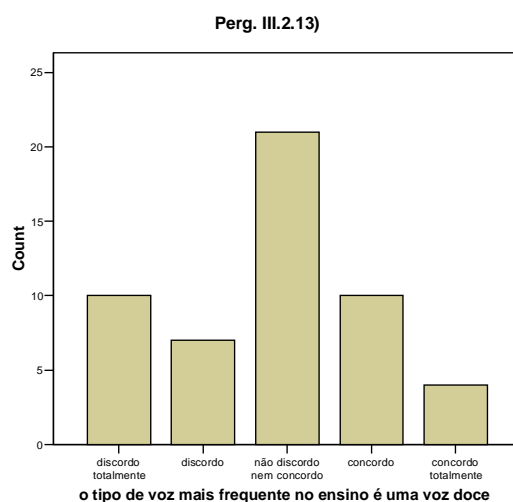
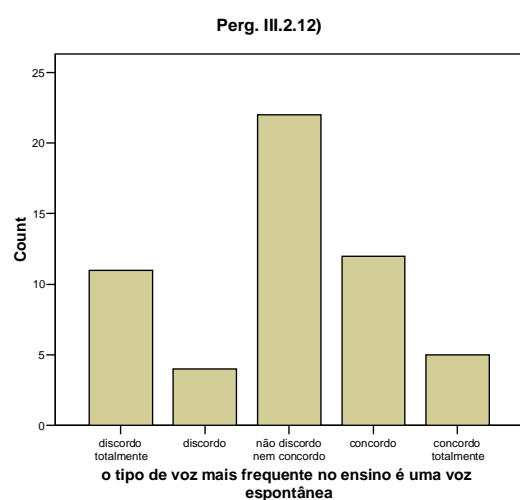
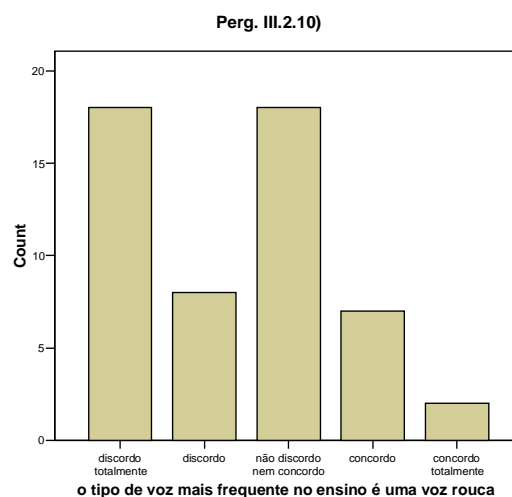
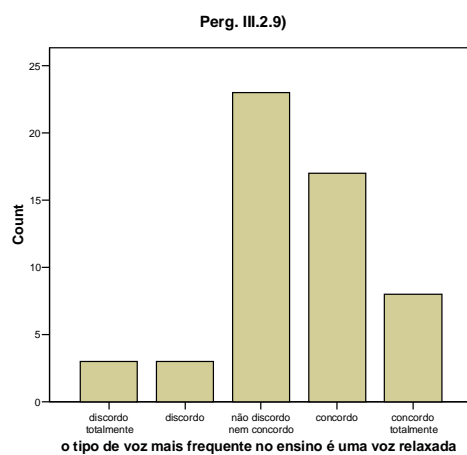
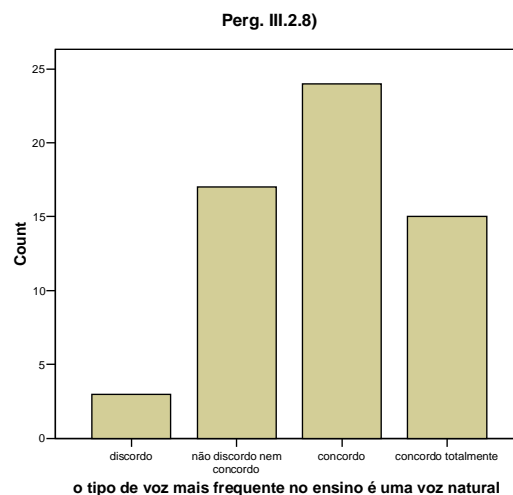
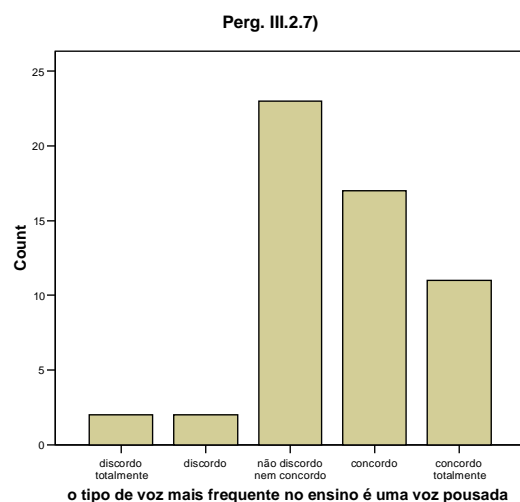


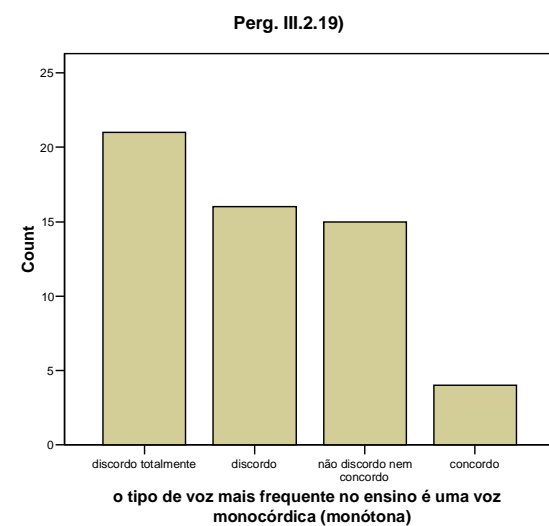
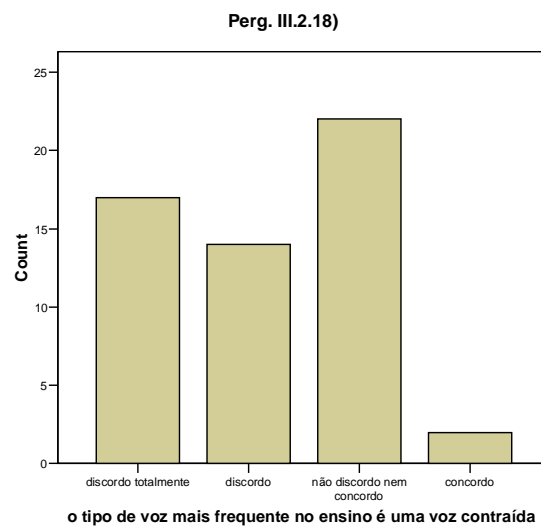
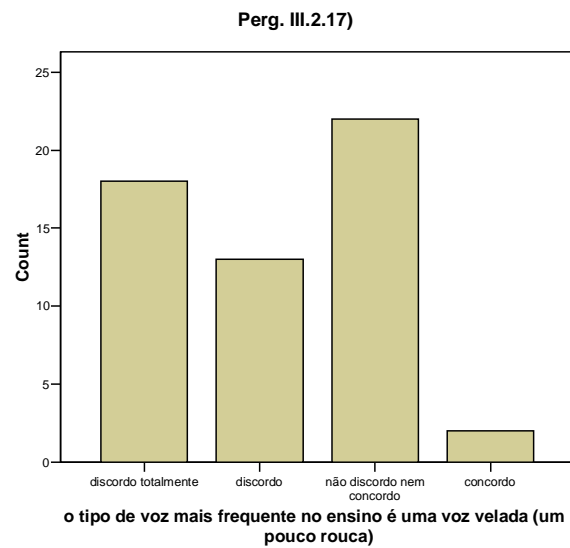
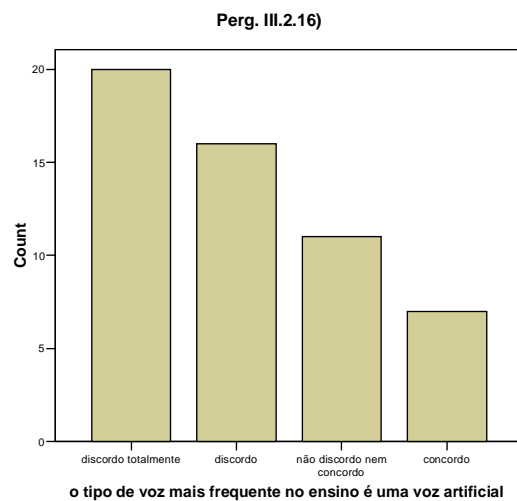
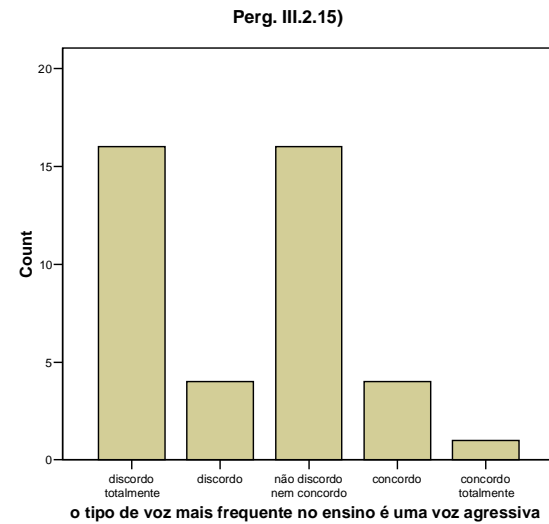
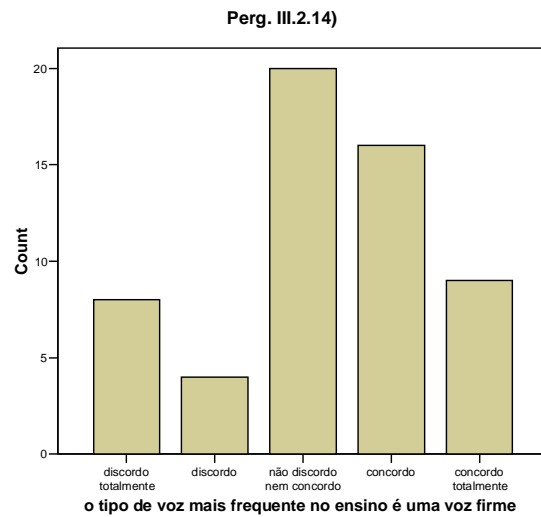


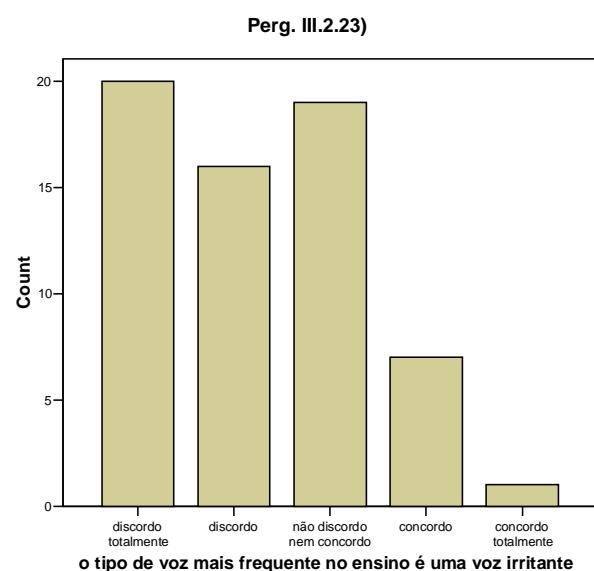
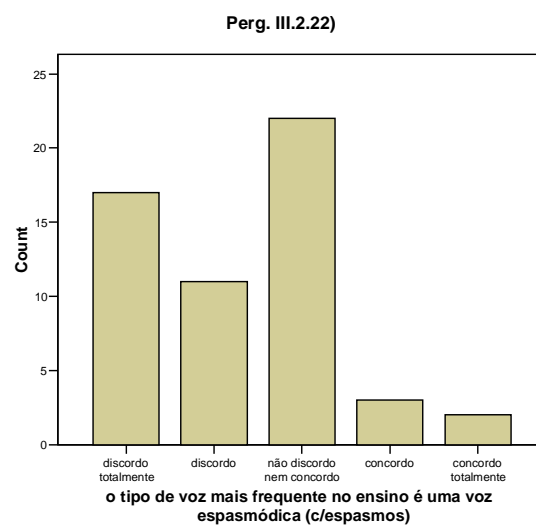
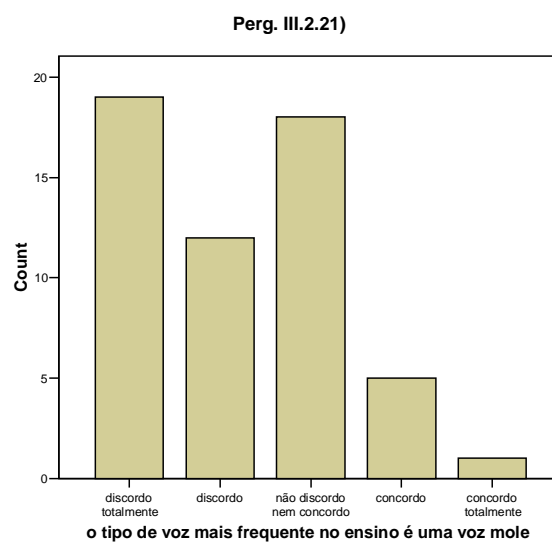
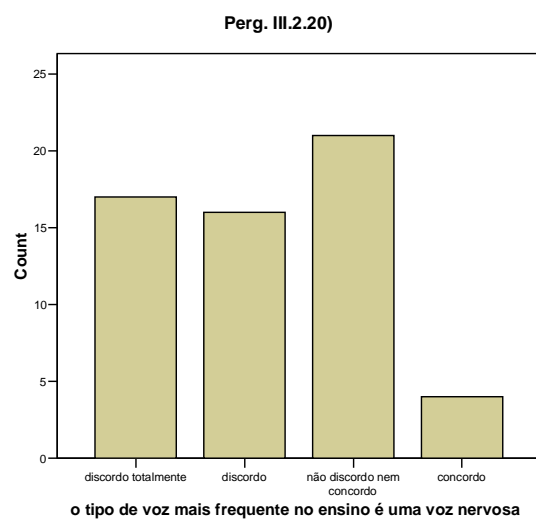
Perguntas sobre a voz

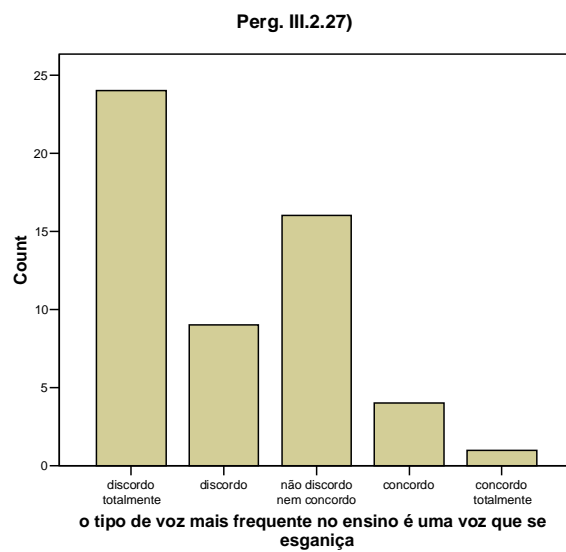
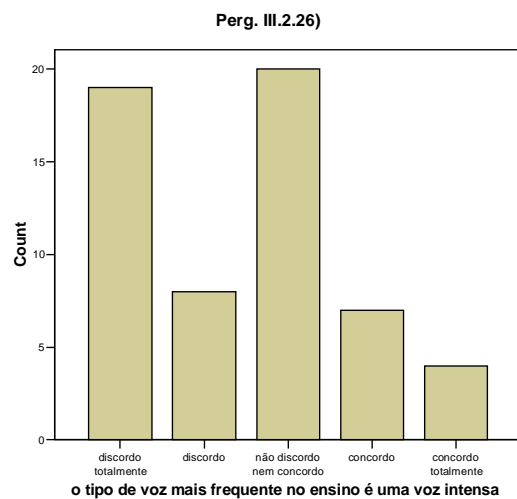
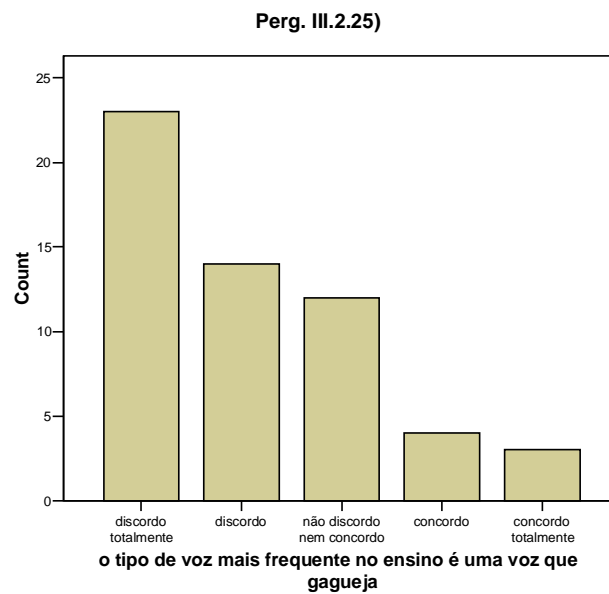
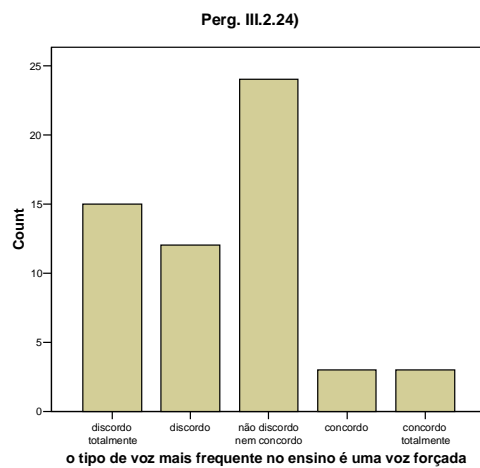


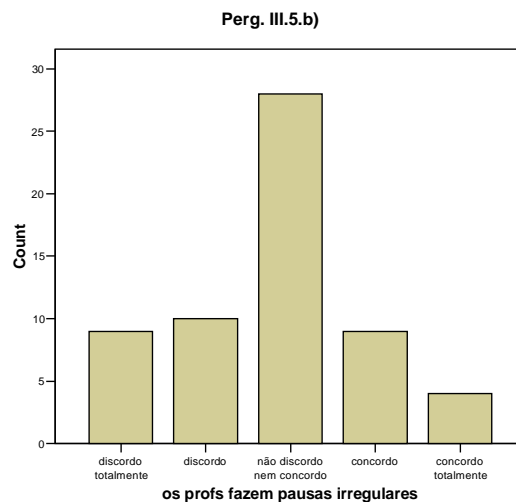
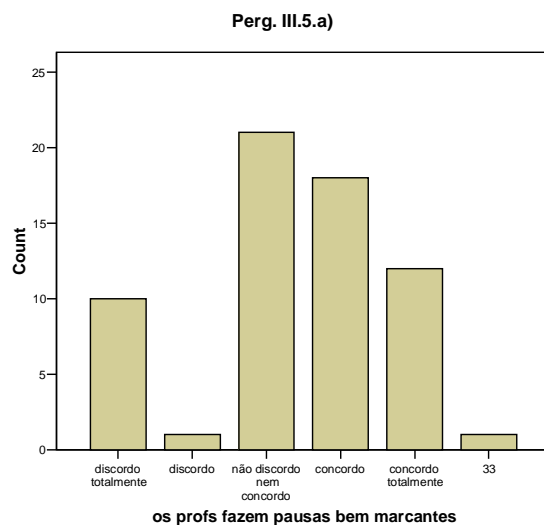
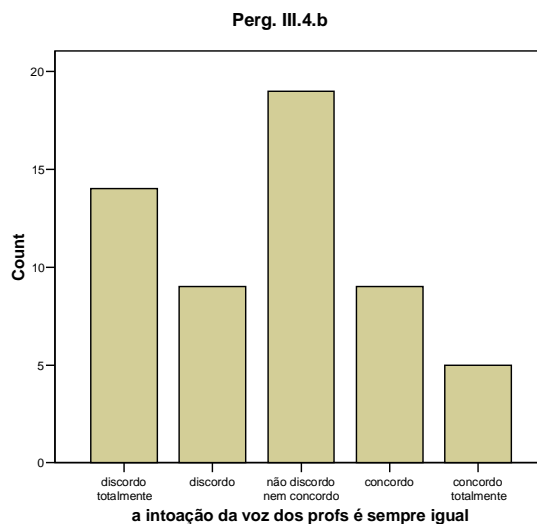
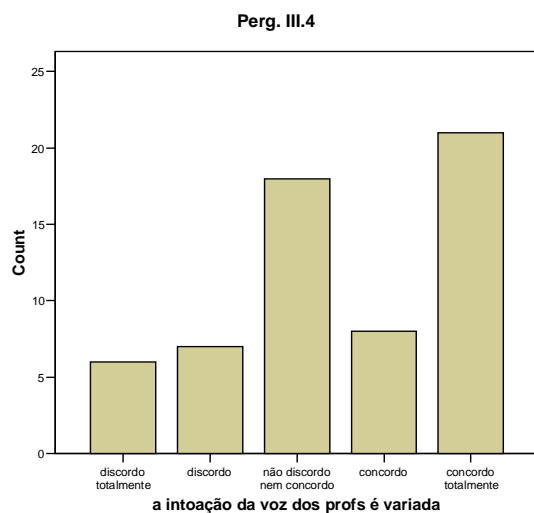
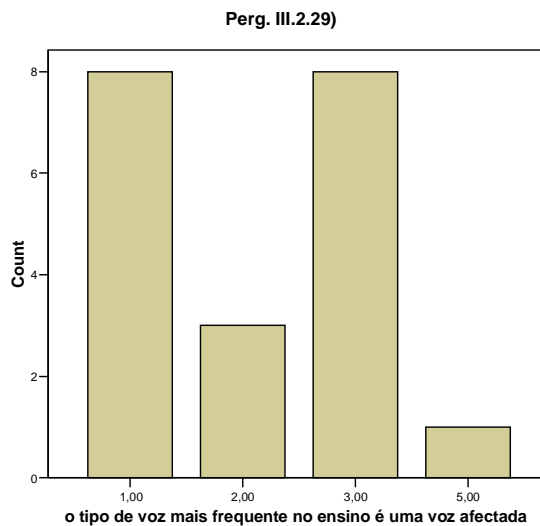
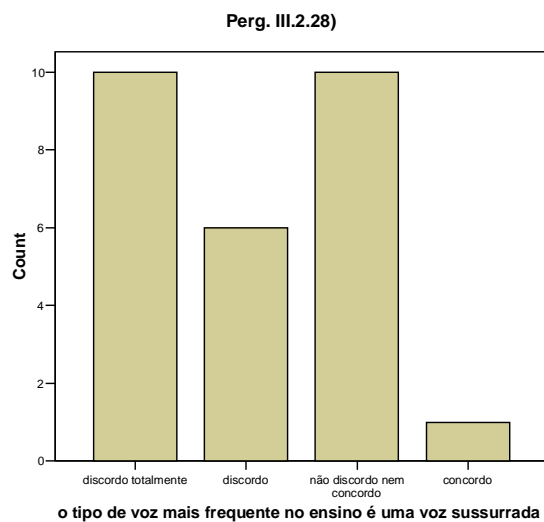


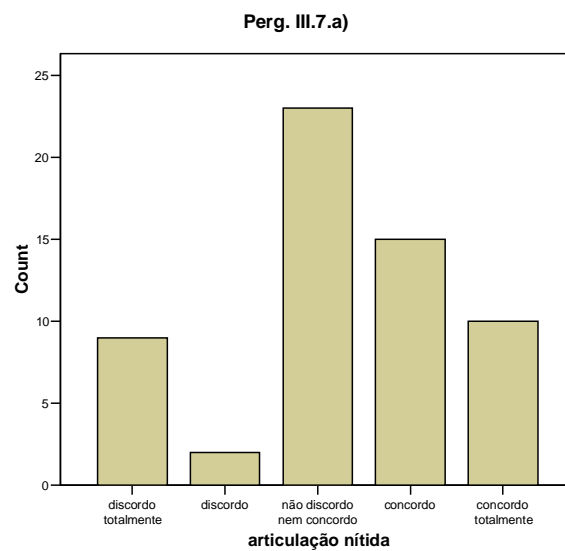
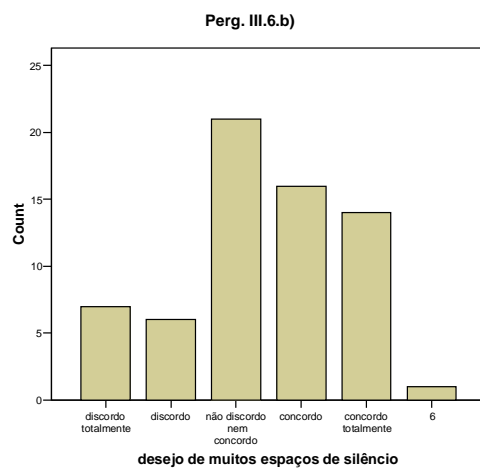
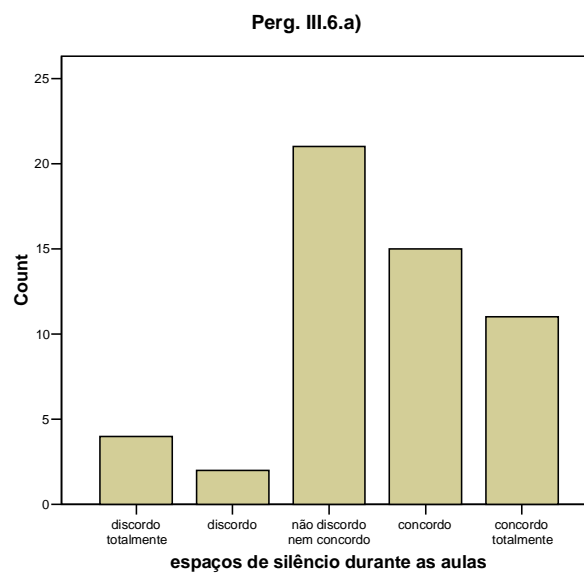
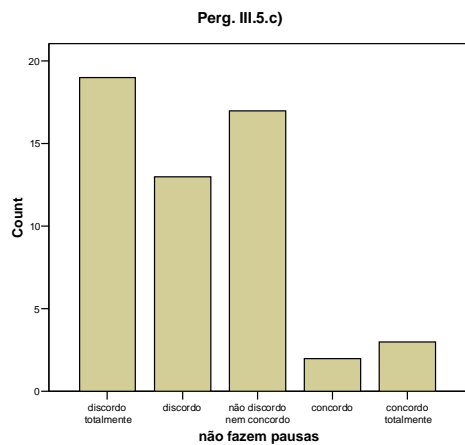


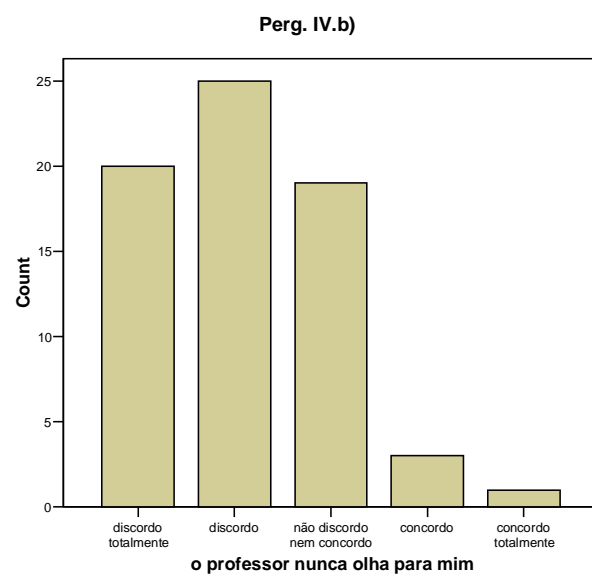
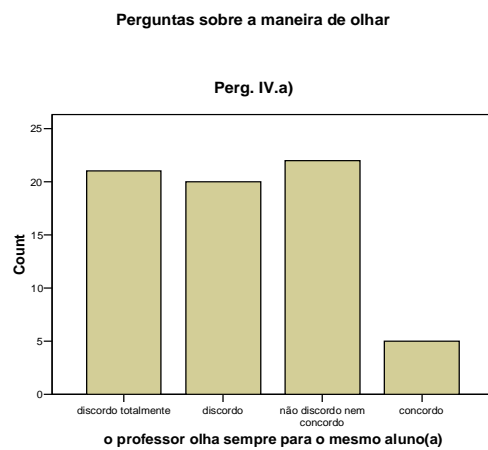
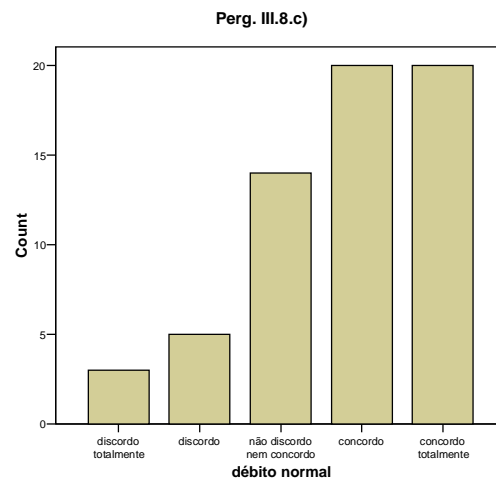
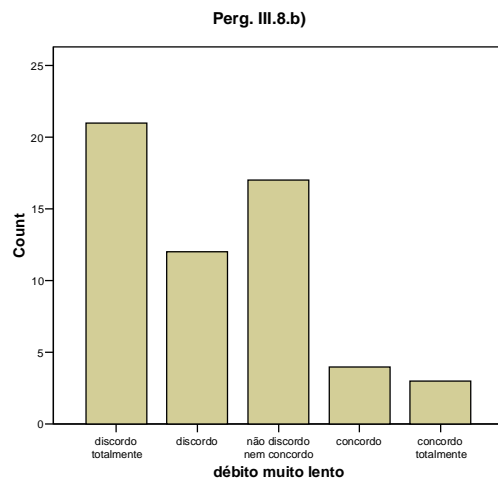
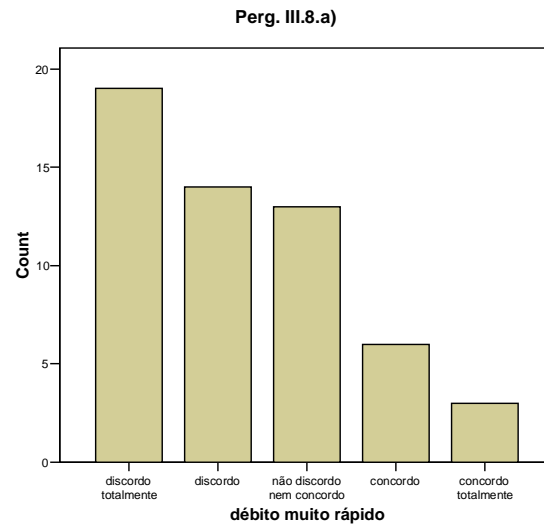
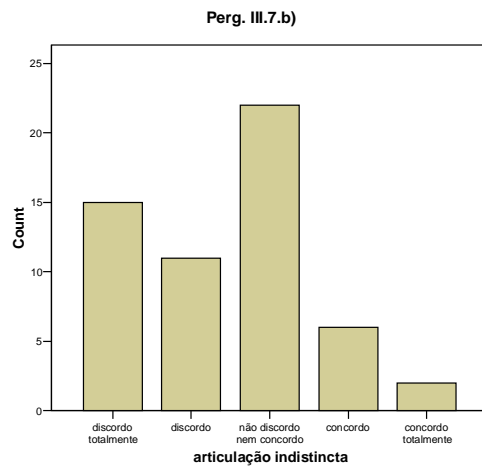


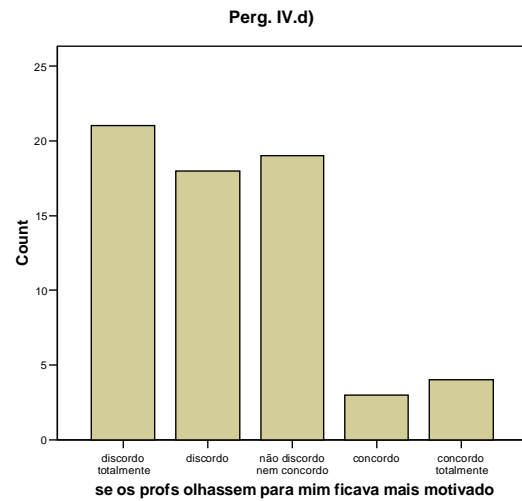
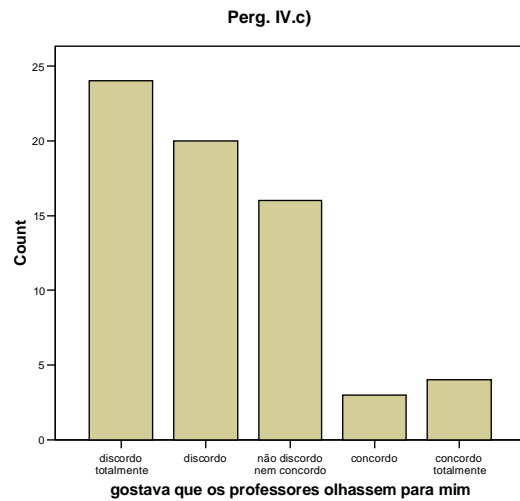




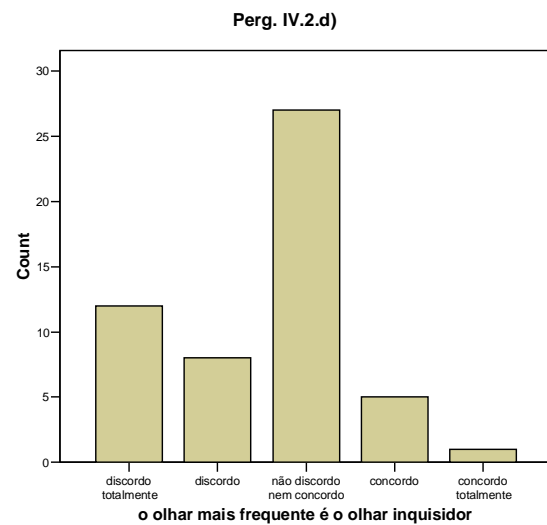
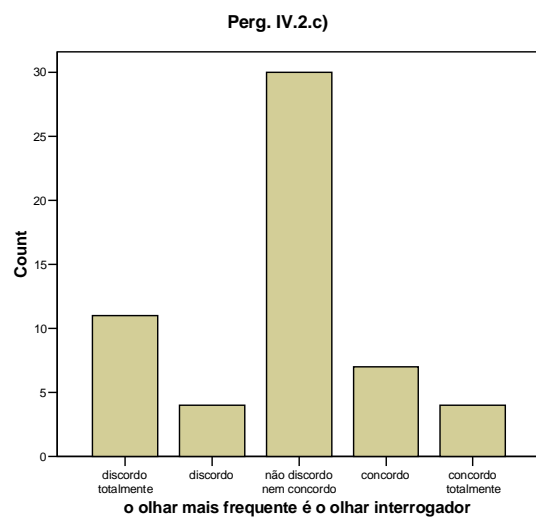
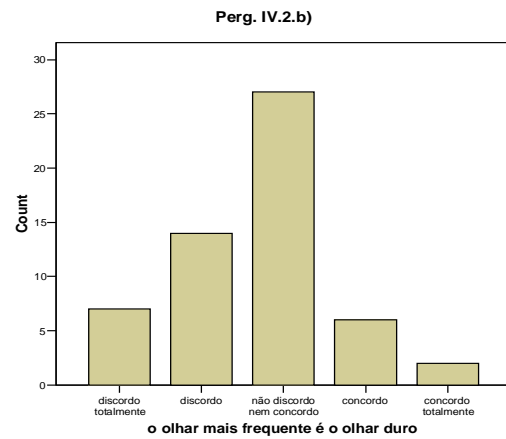
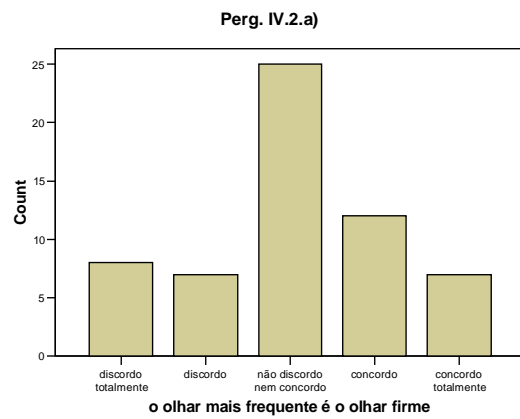


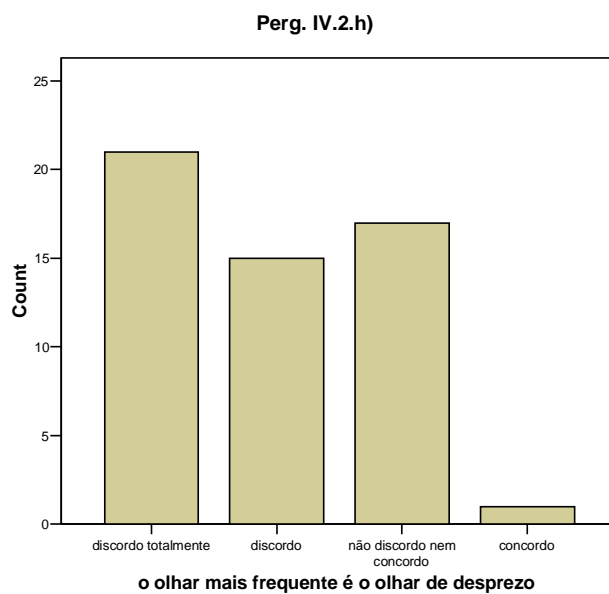
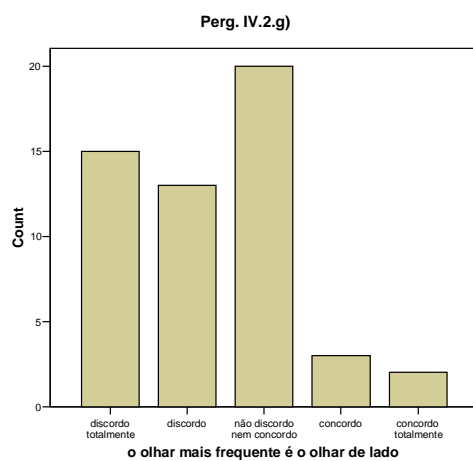
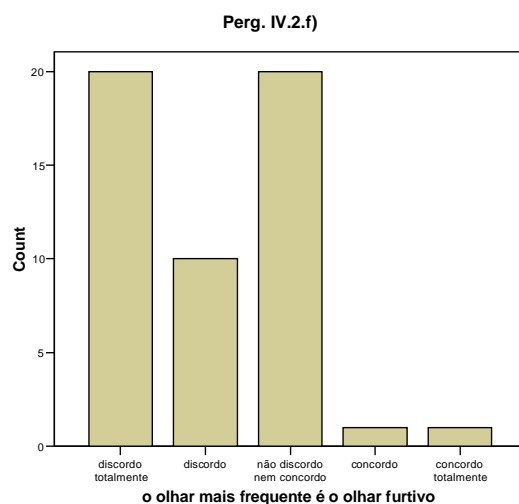
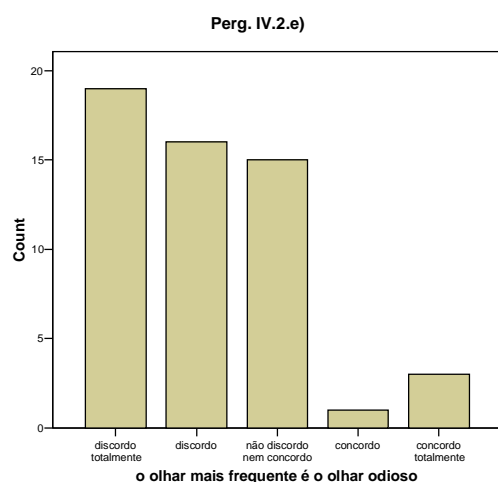


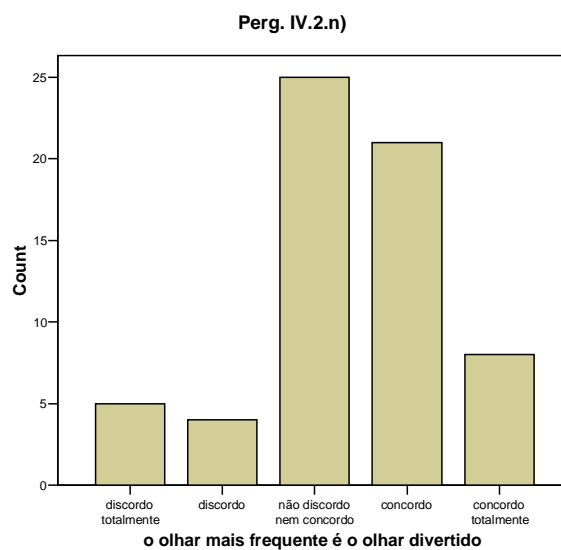
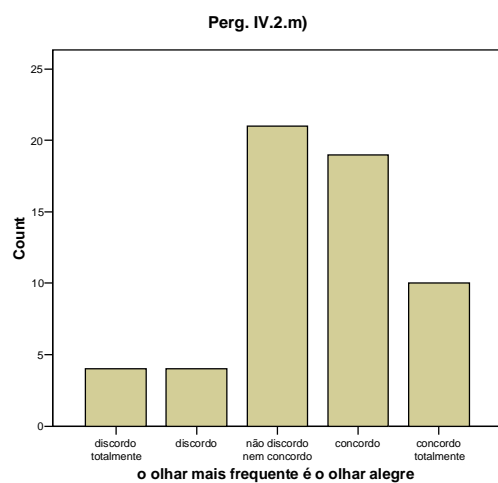
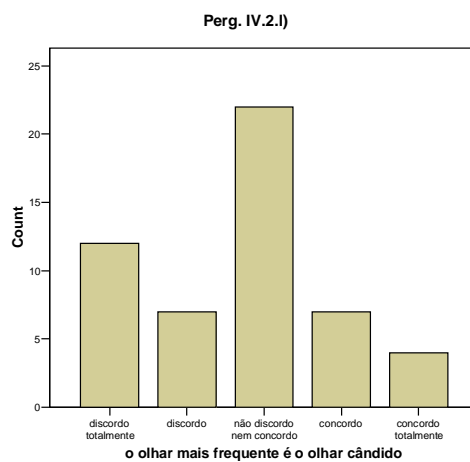
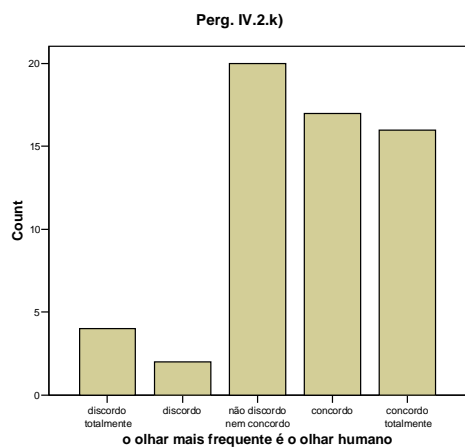
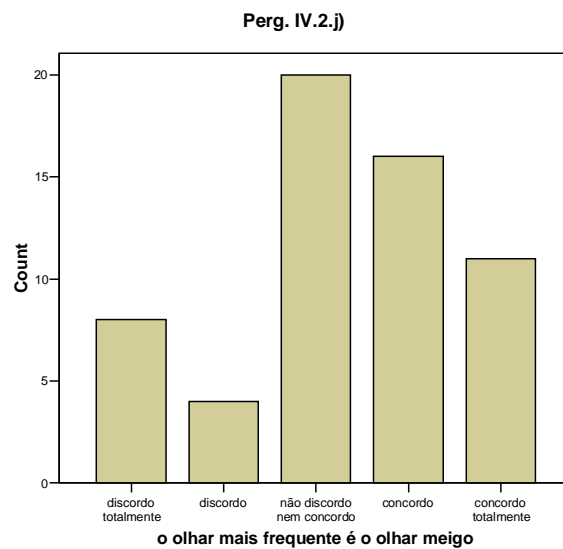
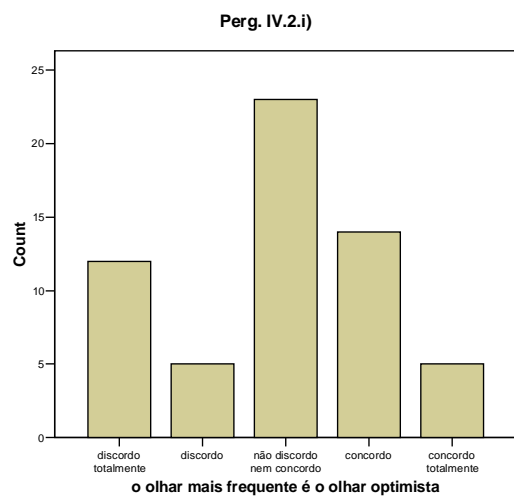


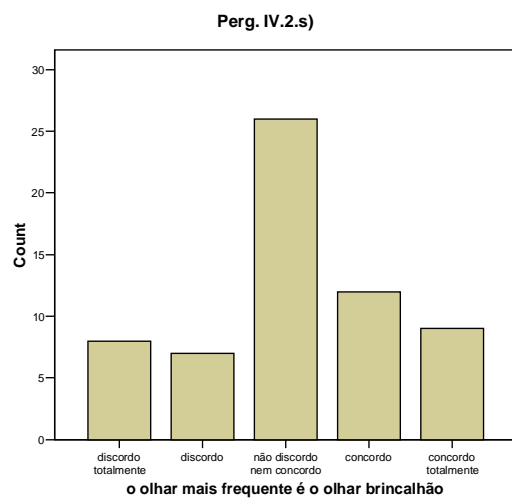
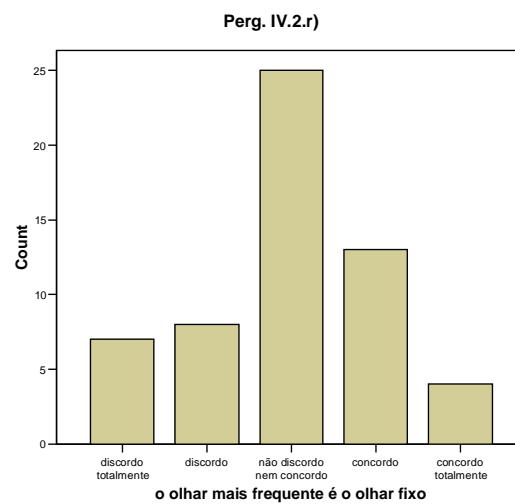
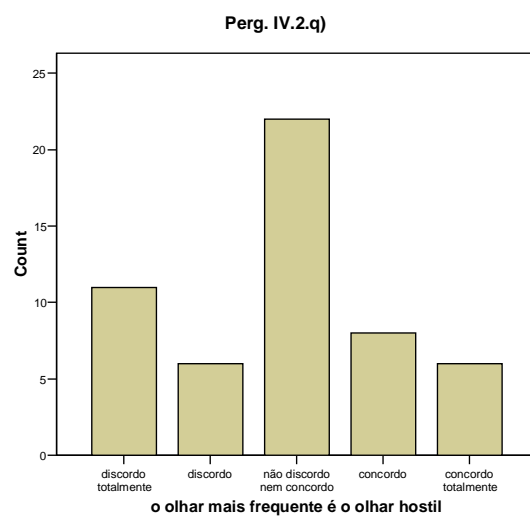
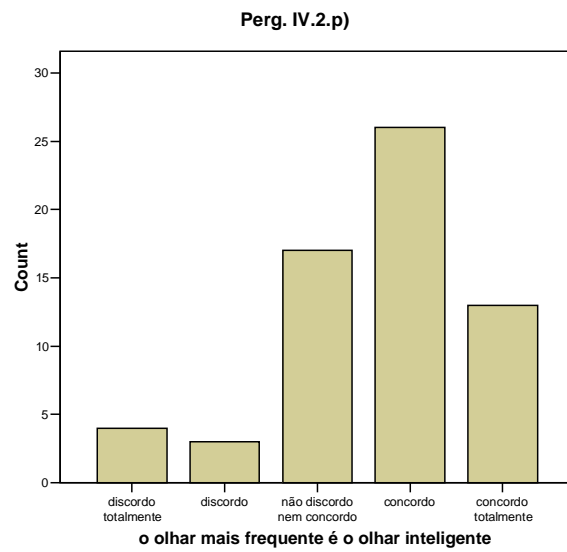
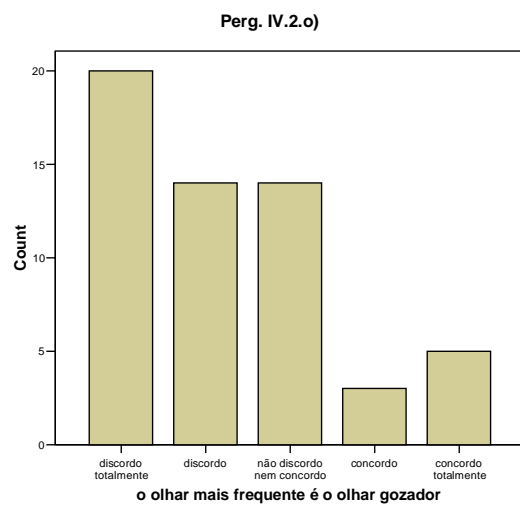


Olhar mais frequente no ensino



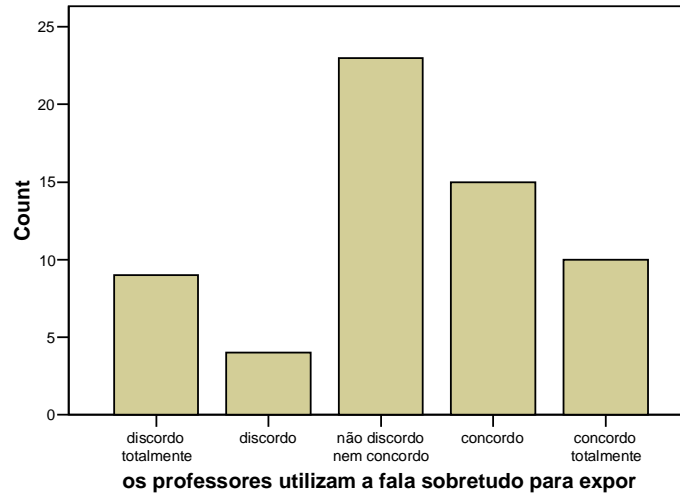






Perguntas sobre "actos de fala"

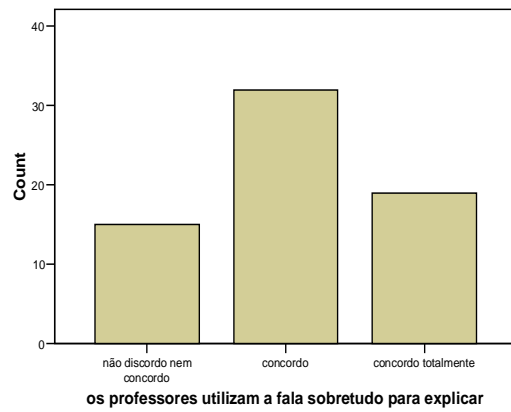
Perg. V.1.1



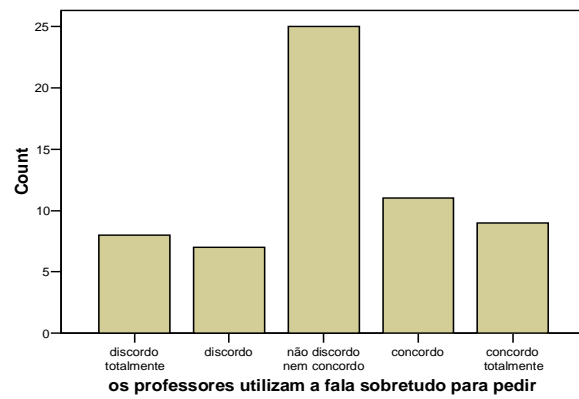
Perguntas sobre "actos de fala"

Perguntas sobre "actos de fala"

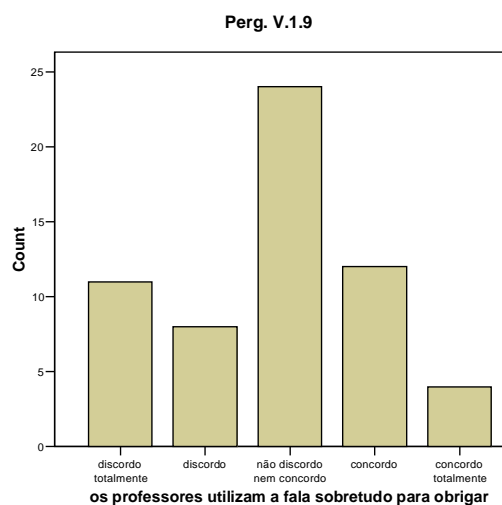
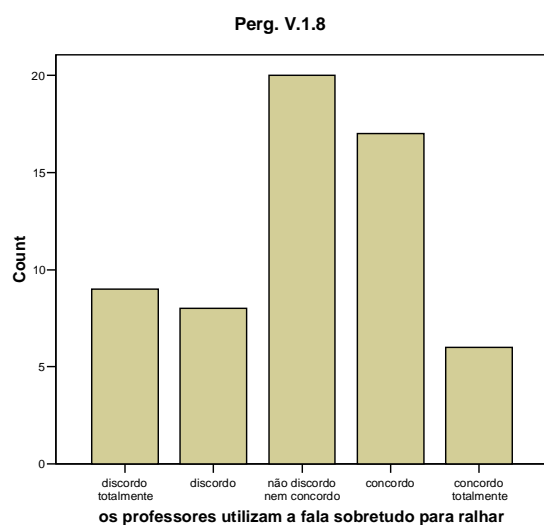
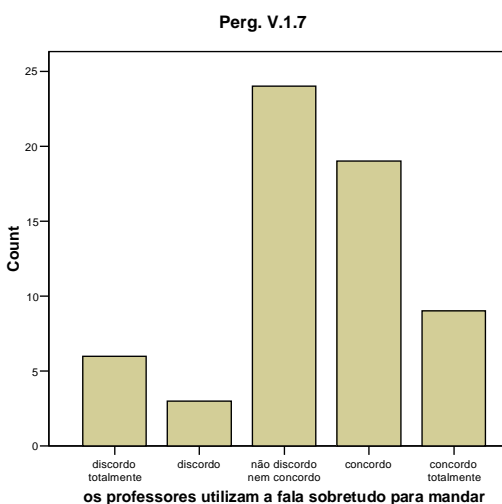
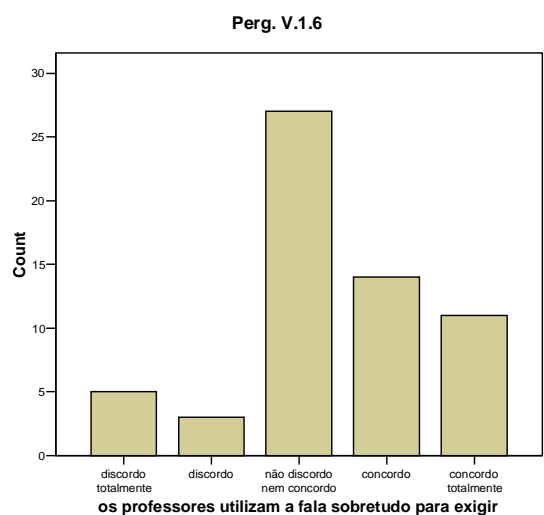
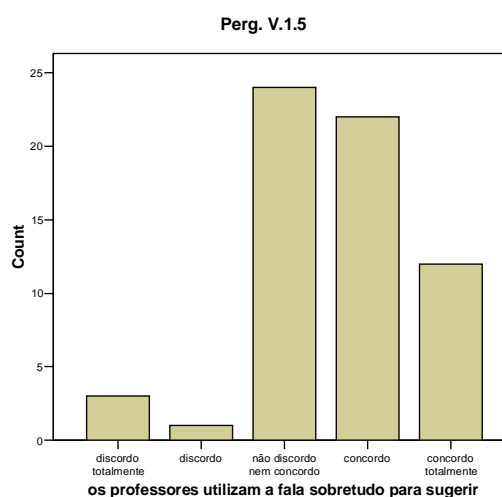
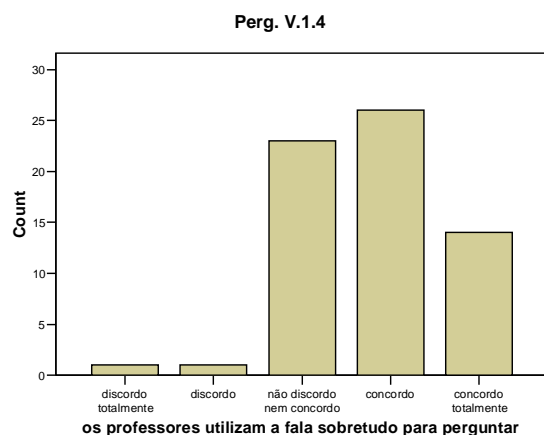
Perg. V.1.2

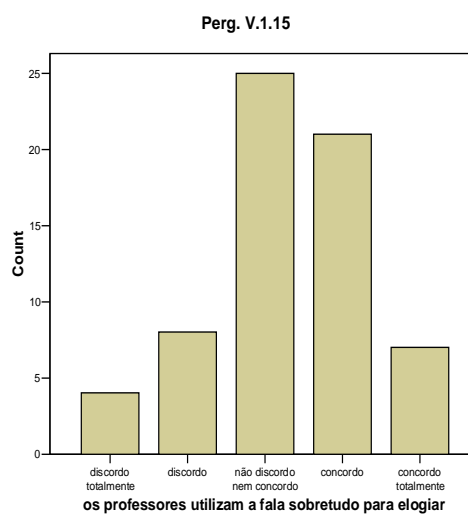
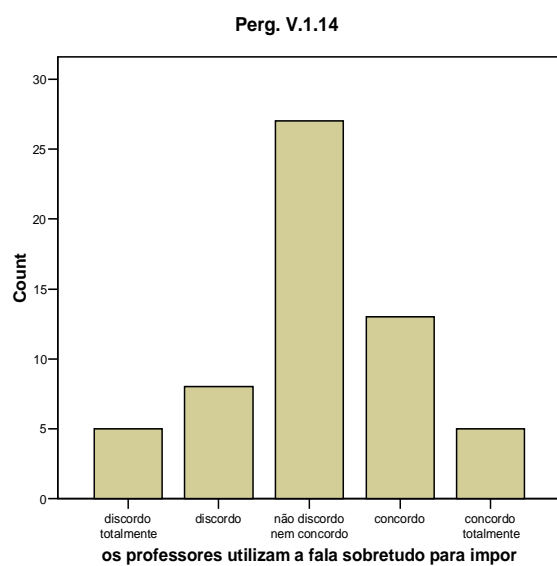
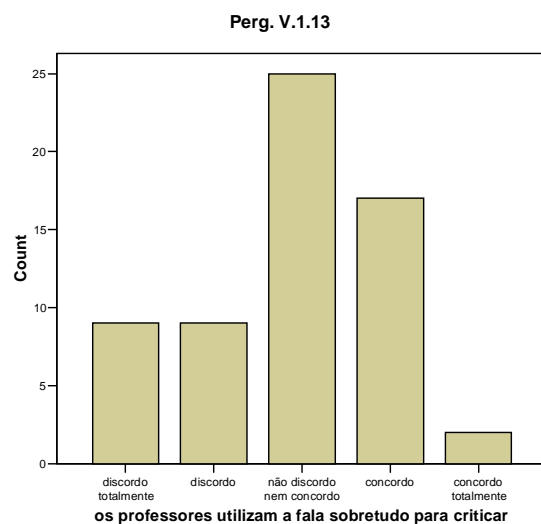
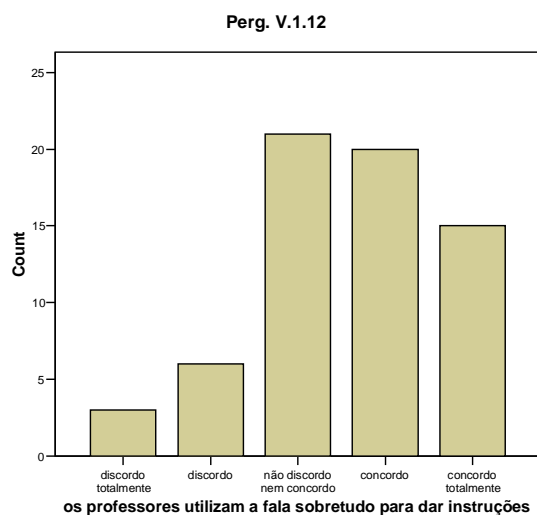
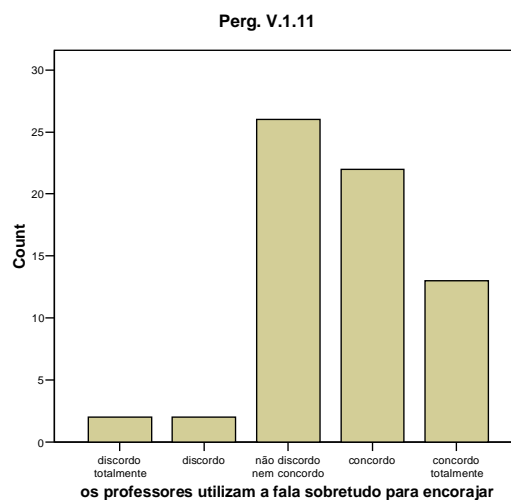
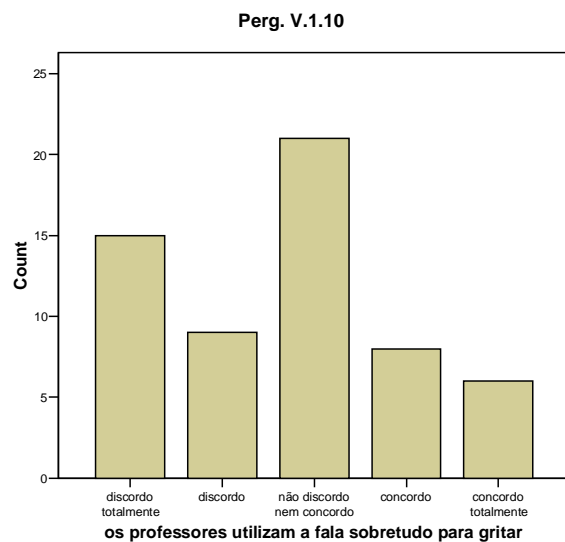


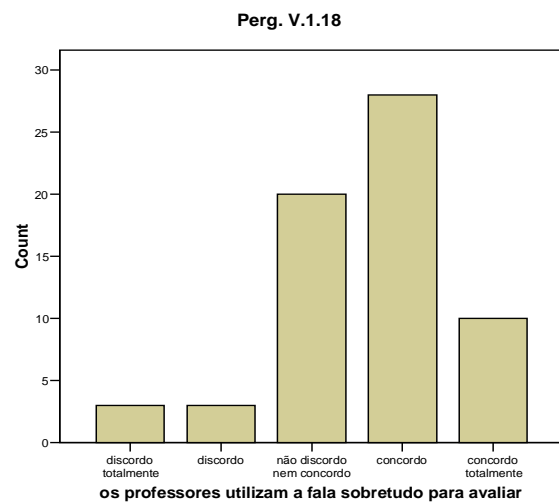
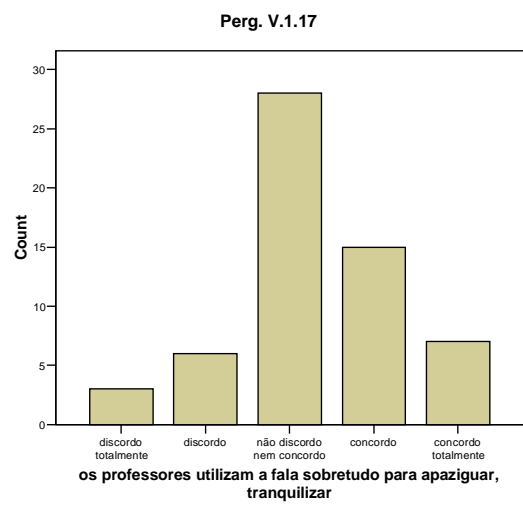
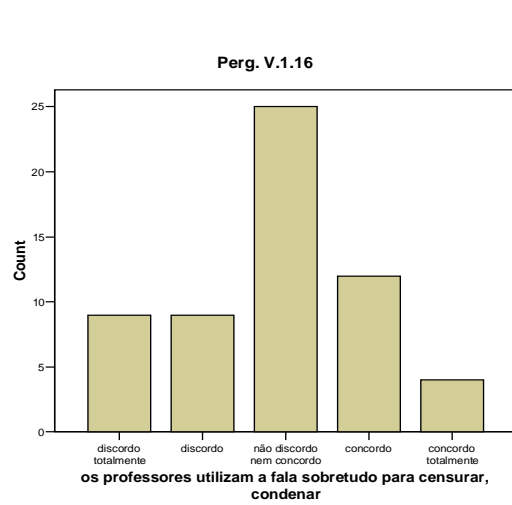
Perg. V.1.3



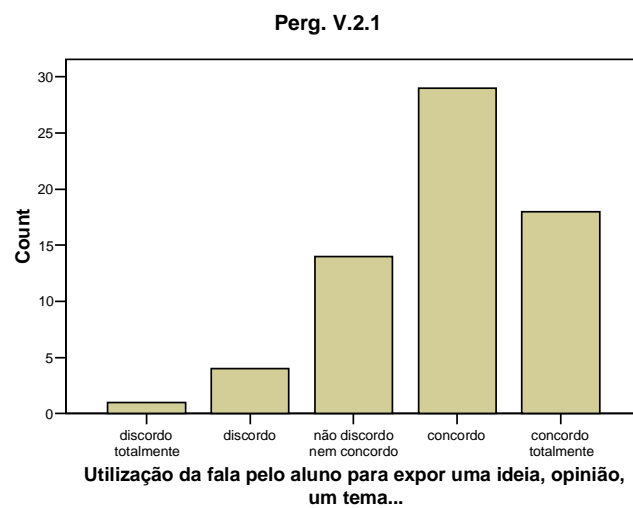
Perguntas sobre "actos de fala"

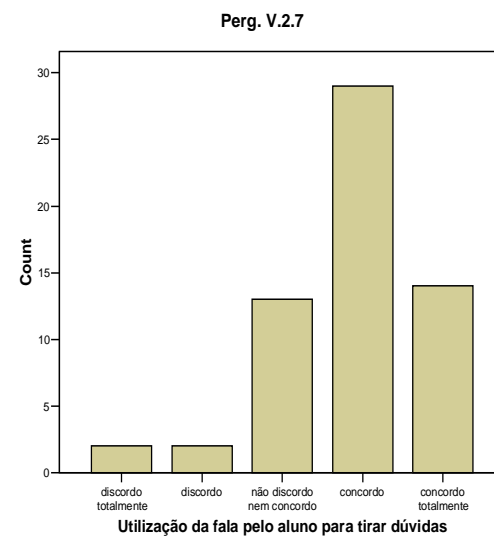
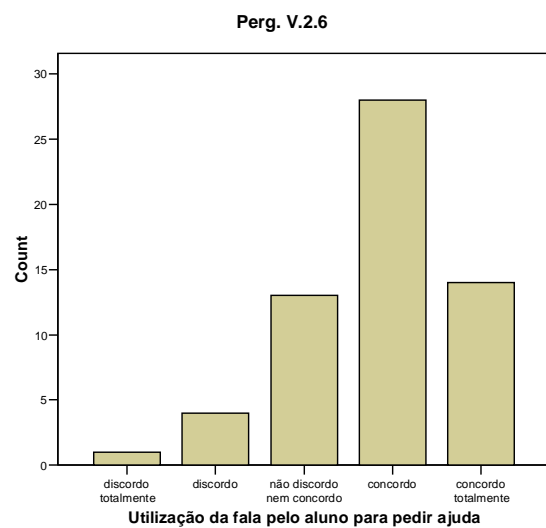
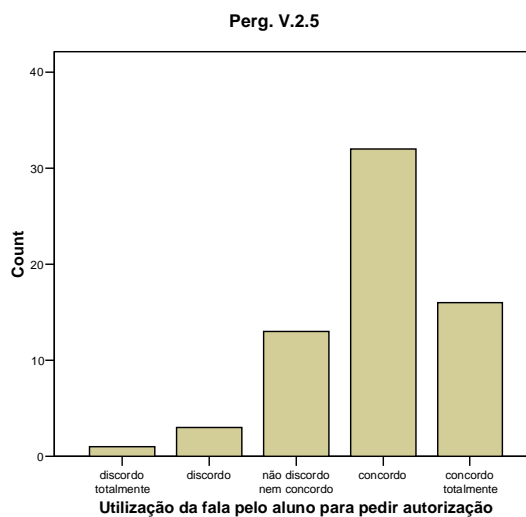
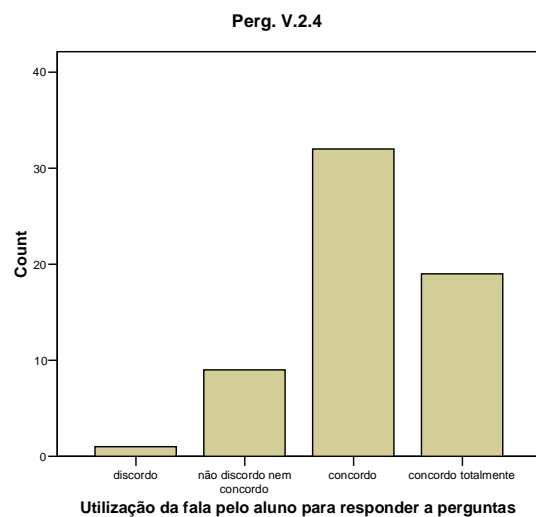
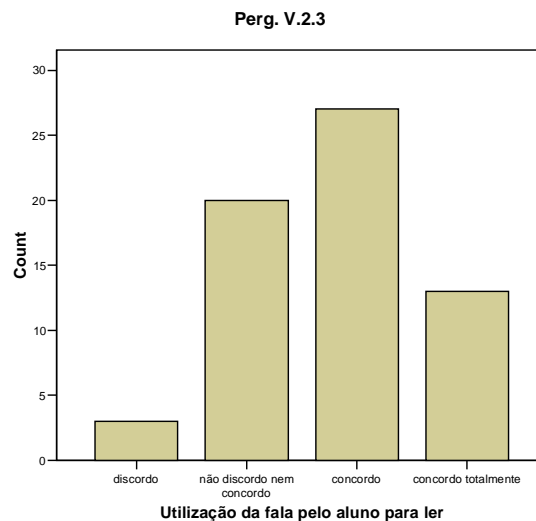
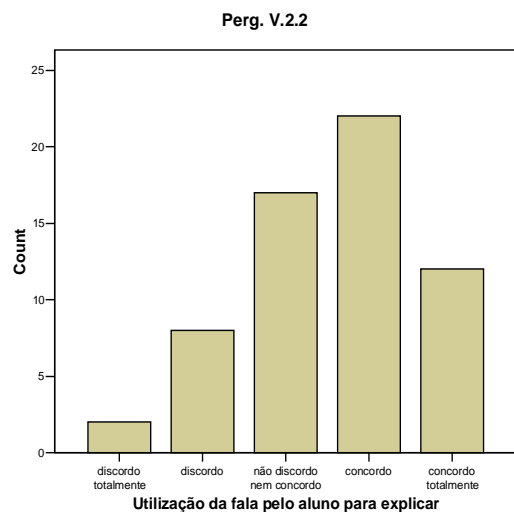


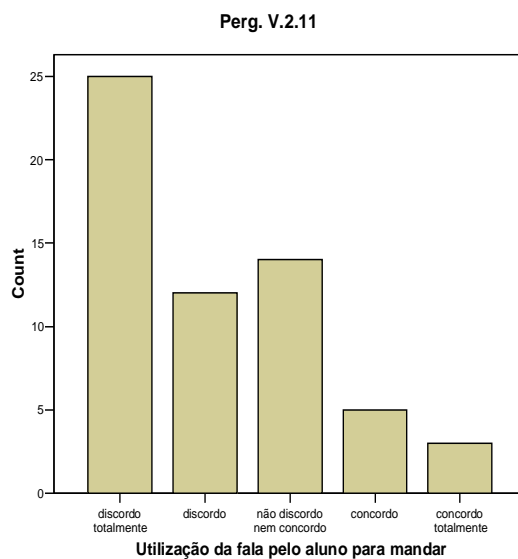
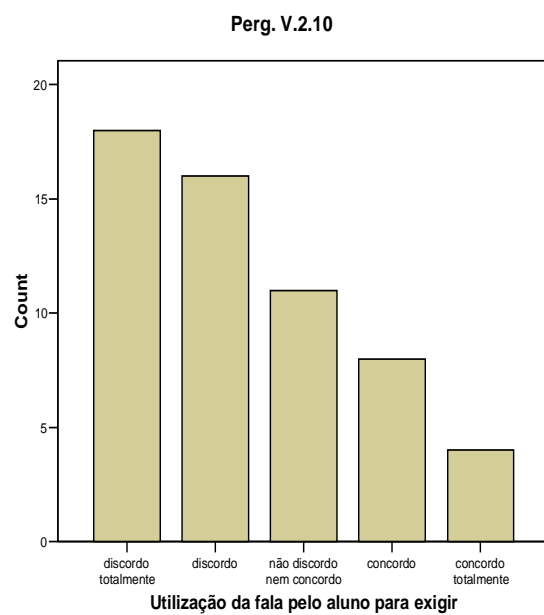
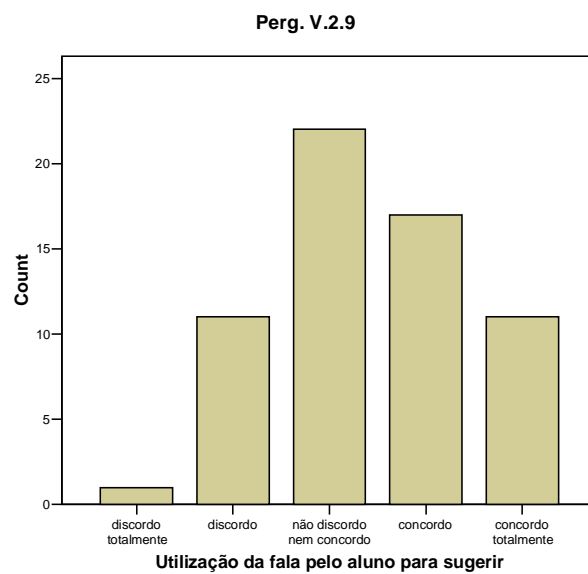
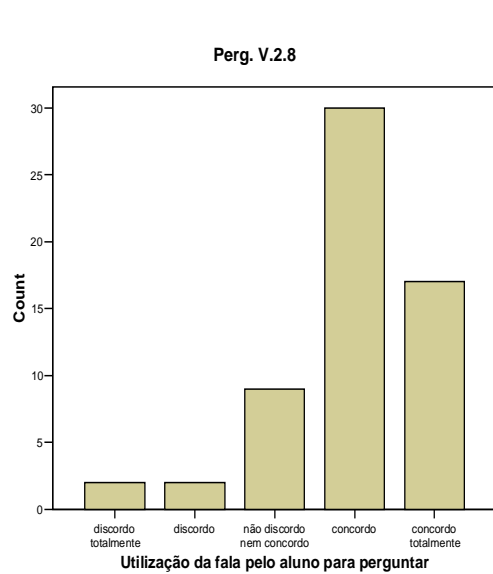


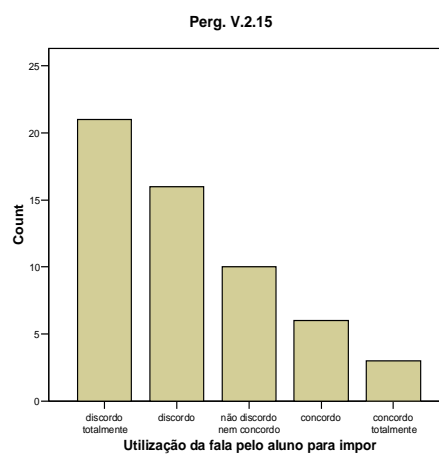
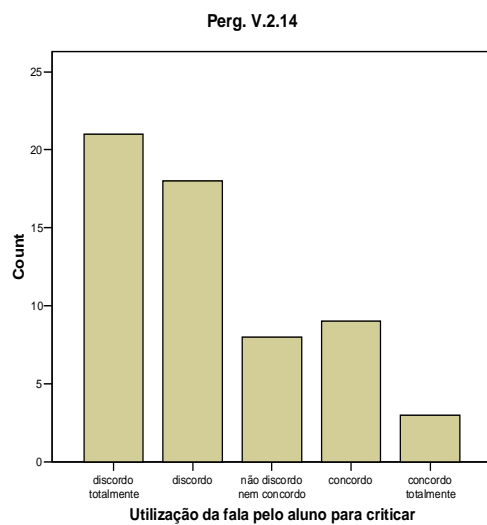
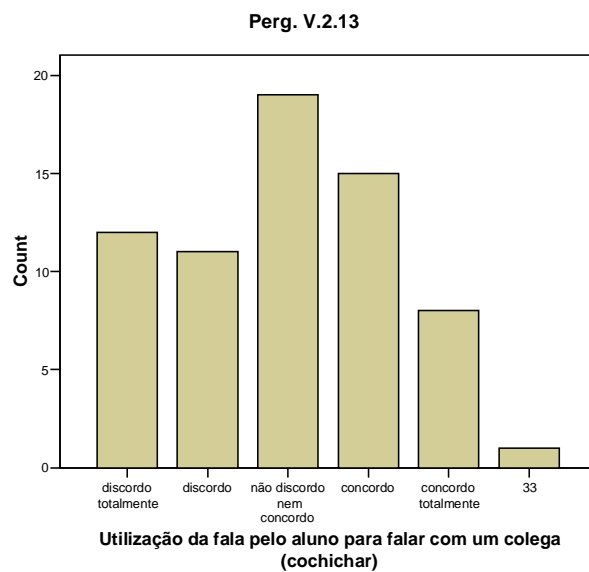
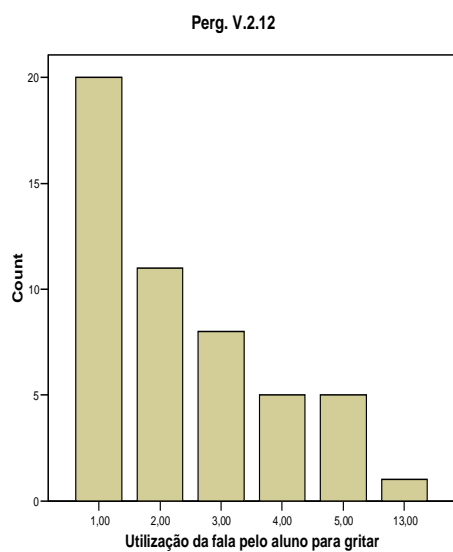


O aluno fala para....









Aveiro, 12 de Novembro de 2005

Ano escolar 2005/2006

Projecto

“Técnicas de concentração e de interacção com os outros e o meio”

Introdução

É sabido que o comportamento dos jovens nas escolas é problemático, traduzindo-se no recreio por conflitos diversos e em sala de aula por dificuldades de atenção, de concentração e de interacção, entre alunos e em relação aos professores, o que prejudica o ritmo normal das aulas.

Por estar a especializar-me numa área que pode dar resposta a este mal estar, ressentido por alunos e professores, venho propor um projecto que ajude uns e outros a ultrapassar as referidas dificuldades.

Objectivo das actividades

Assim, estas acções procurariam, essencialmente, desenvolver capacidades de concentração e de interacção, assim como incentivar o desejo de aprender, de gostar de viver em harmonia e exercitar a capacidade de concentração. Tendo em vista estas finalidades, as actividades visam os seguintes aspectos:

Concentração:

Para adquirir esta competência, os exercícios têm em vista:

- descobrir, apreciar e saber escutar o silêncio
- interiorizar o esquema corporal a fim de combater a “divagação do pensamento”; aprender a valorizar-se e a cuidar de si-mesmo
- saber como descontraír os músculos, como reduzir a tensão, a ansiedade e o stress, e assim despertar sensações de bem estar, de auto-estima, de abertura e de confiança em si próprio
- aprender a aceitar as inevitáveis transformações que o corpo vai “exteriorizando/desenhando” ao longo da vida (como “ser/conjunto de órgãos” vivo que é, o corpo modifica-se, altera-se....)
- descobrir como criar um ambiente descontraído, este facilitando a atenção e a aprendizagem

Interacção com os outros e o meio

Para conseguir atingir esta difícil competência, os métodos a utilizar procurarão:

- incentivar a valorizar a sua especificidade e características pessoais
- aprender a apreciar e respeitar a diversidade existente entre todos os seres humanos, a nível físico, comportamental e social
- saber identificar, validar e exteriorizar as emoções, sensações e sentimentos (positivos e negativos !....)
- aprender a preferir a economia da cooperação em vez do desperdício da competição
- suscitar a opção de comportamentos positivos
- saber apreciar e valorizar a natureza

Metodologia

Tipo de exercícios

Para desenvolver a **Concentração**

Concentração respiratória:

Este exercício consiste em prestar atenção aos músculos que trabalham na respiração e fazer variar a quantidade de ar inspirado pelo nariz ou pela boca. Em geral, repete-se este exercício no início de todas as sessões para facilitar a descontração.

Prolongamento possível:

Afim de acentuar os efeitos auditivos: inspirar/expirar pronunciando vogais, por exemplo a/i, e/u, etc...

Exercício de contracção/descontração

Os alunos deitam-se de costas no chão e concentram-se em silêncio. O animador dá então as seguintes indicações: "contrair os pés, as barrigas das pernas, as coxas, as nádegas, a barriga, o peito, os braços, as mãos, o pescoço, a cara, cerrar os dentes, apertar as pálpebras, contrair, contrair..... e relaxar, descontrair completamente... ". Pode-se variar, propondo a descontração parcial, membro por membro, etc..

Este exercício pode ser repetido em todas as sessões. Quando os alunos já estiverem suficientemente habituados, poderão praticá-los sozinhos, sem nenhum auxílio, nas suas casas.

Respiração expressiva: exprimir sentimentos diversos com a técnica respiratória

O animador indicará a cada aluno para expressar:

- tristeza/grau zero de expressividade (neutro)/alegre
- tímido/neutro/exuberante
- encolerizado/neutro/sorridente
- etc...

O grupo terá de identificar as expressões

Prolongamento possível: dizer uma frase correspondendo às expressões

Exercício de observação

Cada um dos alunos deita-se no chão, descontraindo-se e observando fixamente um pormenor próximo ou afastado (fenda do soalho, pintura da parede...). Deve, de seguida, ser capaz de descrever de cor aquilo que esteve a observar

Prolongamento possível:

Colocar em cima numa mesa objectos. Observar durante um tempo limitado. Tapar com um pano. Terão, depois, de mencionar, de memória, o maior número possível de objectos

.....

Para desenvolver a **Interacção**

Ganhar espírito de grupo e harmonia

a) aquecimento :

- todos os alunos virados para a parede, tentam “furá-la” vocalmente
- dois alunos estão virados um para o outro: um deles emite um som, o segundo recua e, conforme a distância que os separa, assim o primeiro modifica o seu som

b) exercício :

Vários pequenos grupos de participantes colocam-se em diferentes sítios do espaço disponível. Em cada um desses grupos são emitidos sons cuja altura e intensidade vão sendo modificadas insensivelmente até se alcançar a harmonia vocal do conjunto. O jogo consiste em prestar atenção aos sons emitidos pelos outros sem deixar de se concentrar no seu próprio som. Quando todos os grupos conseguirem encontrar uma “melodia” própria, todo o conjunto procurará realizar um coro perfeito

Criar confiança no grupo – o espaço mínimo

Os alunos dispersam-se no espaço completamente desobstruído. Fecham os olhos e aproximam-se uns dos outros, procurando apertar-se bem sem fazer força. Devem conseguir ocupar o mínimo espaço possível.

Prolongamento possível:

a) Sentados no chão, com as pernas cruzadas e apoiadas dois a dois pelas costas, os alunos criam um movimento contínuo e suave

b) Ocupar o máximo de espaço possível sem deixar de tocar com a mão do companheiro mais próximo

Sentir a presença física do grupo e criar um clima de confiança – "embalar-se pelas ondas"

Um de cada vez põe-se no meio de uma roda apertada formada pelos outros, virados para o lado de fora; com as costas exercem uma suave pressão para fazer balançar o que está no meio, em movimento ondulante.

Depois deste exercício nota-se, em geral, um sentimento de bem-estar e de confiança no grupo.

Conseguir dominar as intensidades do olhar

Os alunos dispõem-se numa roda para que cada um deles seja visto por todos os outros. O animador coloca no centro da roda um objecto. O jogo consiste em sentir diversas intensidades do olhar sobre o objecto, segundo uma hierarquia que se pode resumir em: ver, olhar, observar, fixar... Depois, cada um dos participantes exprime uma dessas especiais intensidades, por sua vez, e os outros procuram dizer qual é.

Prolongamento possível:

Fazer variar o olhar durante uma marcha de descontração: olhar interiorizado, para o outro, para além de outro, para o infinito.

.....

Material necessário

- Gravador,
- Ginásio ou uma sala sem cadeiras
- cassetes

Duração

Um período ou mais com um tempo semanal

.....

Rosalina de Sousa Gomes